

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
SINARA THEREZA DOS SANTOS FIDELIS**

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)**

**JOÃO PESSOA
2015**

SINARA THEREZA DOS SANTOS FIDELIS

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)**

Trabalho apresentado ao Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Ensino e Pesquisa em Administração, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Administração.

Orientador (a): Anielson Barbosa da Silva, Dr.

JOÃO PESSOA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F451e Fidelis, Sinara Thereza dos Santos.

Estilos de aprendizagem e a prática docente no curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. / Sinara Thereza dos Santos Fidelis. – João Pessoa: UFPB, 2015.

103f.:il

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva.
Monografia (Graduação em Administração) – UFPB/CCSA.

1. Estilos de aprendizagem. 2. Docência. 3. Estratégias de ensino. I. Título.

UFPB/CCSA/BS

CDU (2. ed.): 658:37(043.2)

Oferto a Ti, Senhor Jesus, o autor de todo escrito e subscrito contido neste trabalho. Em princípio era uma conversa que hoje faço pública. Eis o dizer: “Serão tuas palavras escritas pelas minhas mãos”. Entreguei-te e hoje se cumpre.

AGRADECIMENTOS

Contraponto outros agradecimentos realizados em tantos trabalhos de conclusão de cursos, fiz diferente. É que acredito e aqui está depositado um percurso longo, árduo, mas, sobretudo, vitorioso. Agora posso compartilhar a experiência que foi viver esse trabalho. Viver sim, pois senti cada pedacinho de sua criação. Assim, resolvi escrever a versão final fazendo primeiro o que para mim foi e é mais importante: expressar meu amor por aqueles que com seus jeitos de ser me dão e me deram vida. Pois é, o TCC tem que ter nossa cara: esta é a minha. Como reflexiva, fiz jus.

Que eu sofro de intensidades o mundo sabe. Durante esses quatro anos não foi diferente e o que para muitos parece ser um mero trabalho que significa um término de curso, um alívio, para mim, é mais um sonho que vai se concretizando.

Nunca pensei que seria tão difícil agradecer. Difícil, pois como vou resumir meus agradecimentos? São vocês que compõe a minha melhor parte. Juntos formam a Sinara, que aqui vos escreve, e que unidos contribuíram para que esta etapa fosse concluída. Não só isso, vocês são/foram a minha base, minha alegria, meu descanso quando estive tão cansada, minha fortaleza quando fui tão fraca, meu motivo de levantar depois de noites mal dormidas. Olho para trás e percebo o quanto quatro anos da minha vida se eternizaram em mim.

Senhor, meu obrigada. Obrigada pela tua confiança. Tu nunca desistisses de mim. Obrigada pela tua segurança. Tu nunca me desprotegeste nas noites de insônia, nas vésperas de prova, nos desesperos, nos choros, nos medos do novo, nas viagens, na ida para uma nova vida. Você foi minha direção. Obrigada pela tua paciência. Tu mesmo sabendo as várias imperfeições da tua filha, sempre estiveste de abraços abertos para me acolher. Obrigada por ter sido minha visão, minha inspiração e meu amparo. Eu e você sabemos o quanto precisemos caminhar. Tropecei e mesmo quando pensei não ter motivos, Tu mostraste que só precisava um motivo: Você. Nos momentos que não aguentava mais passar horas e horas estudando, que às vezes lamentava em não está aproveitando meus finais de semana, que deixava de sair e dormir, você estava lá. Pensei em desistir? Sim. Mas o Senhor sabe, aquela frase me define: UMA FILHA DO CÉU NÃO PODE DESISTIR.

Marli dos Santos Fidelis, mainha, obrigada. Não canso em dizer que tu és a minha melhor amiga. O laço se fortaleceu nesse tempo. Acompanhaste tudo. Tuas orações? Ah... sem elas eu não teria conseguido. Teu olhar, teu carinho e o cheirinho do

teu colo. Deus é tão maravilhoso que escolheu a melhor pessoa deste mundo para ser minha mãe.

Pedro Fidelis da Silva, painho, obrigada. Tua mão me ajudou a andar. Teus recadinhos de todos os dias, as flores trazidas ao anoitecer quando já faltavam forças, teu sorriso de orgulho e teus abraços foram determinantes na minha vida.

Ramon Lima dos Santos, obrigada. Tua paciência, tuas piadas sem graça que me faziam rir e encontrar alegria para recomeçar, teu amor, tua força em todos os momentos, teu apoio na realização dos trabalhos, teu ombro nos momentos de choro, tua companhia nas noites de clarão... Não tenho como esquecer.

Pedrinho, meu pequeno lindo, obrigada. Teus conselhos... Sim, por que mesmo com doze anos de idade, apresentou a maturidade de dizer: “Vai dá tudo certo, confia em Deus”. Os teus estresses de pré adolescente, teus cuidados de irmão “mais velho”, a pureza do teu sorriso e a vontade de te dá exemplo, compuseram essa missão.

Guia, minha irmã de coração, obrigada. Tua paciência. Que paciência! Meus livros espalhados no chão, minha bagunça organizada, meus chás, um cuidado que começou comigo desde pequenina contribuíram para essa vitória.

Pe. Edriano, obrigada. Seu apoio espiritual em um dado momento de minha trajetória acadêmica foi muito importante para que eu chegasse até aqui.

Professor **Anielson Barbosa da Silva**, obrigada pela sua orientação e pelas oportunidades que me foram confiadas durante este período.

Professor **Roberto Guimarães**, obrigada. Você foi e é uma grande estrela. Tenha certeza que tu foste uma luz em meio à escuridão. Eu sei disso e como sei.

Professora **Ana Lúcia Coelho**, obrigada. Senti-me bastante privilegiada de tê-la como minha avaliada e, sobretudo, como professora. Tu és um exemplo de profissional e ser humano.

Ao **NAC** e aos **professores participantes da pesquisa**, obrigada. Vocês foram fundamentais para que a pesquisa se concretizasse.

Cobreadores de ônibus, taxistas, desconhecidos, obrigada. Vocês foram importantes para que eu acordasse a tempo de descer na parada certa, algumas vezes não funcionou, mas obrigada.

À minha cama e meu computador, obrigada. Seres inanimados também fazem parte da nossa história e vocês foram fiéis nestes anos.

Enfim, **ADMINISTRAÇÃO**, obrigada. Você me fez te amar. Nossa história de amor, embora repleta de contrários, é linda.

“Mesmo que lutar seja doloroso é necessário que lutemos, pois nenhuma conquista vem sem luta e nenhuma liberdade é alcançada sem derramar suor por ela.”

RESUMO

FIDELIS, Sinara Thereza dos Santos. **Estilos de aprendizagem e a prática docente no curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – UFPB, João Pessoa – PB, 2015.

Este estudo teve como objetivo analisar qual a relação entre os estilos de aprendizagem dos docentes e as estratégias de ensino utilizadas em sua ação profissional do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De maneira a atender os propósitos foram estabelecidos três objetivos específicos: a) caracterizar os estilos de aprendizagem dos docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); b) identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e c) efetuar correlações entre os estilos de aprendizagem dos docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e as estratégias de ensino utilizadas. Para compreender a temática do trabalho a fundamentação teórica abordou dois temas centrais: Os estilos de aprendizagem e a prática docente. O entendimento dos estilos de aprendizagem deu-se pelas visões de David Kolb e Felder-Soloman e ofereceu suporte para que o conceito, a importância de conhecer a temática, o papel da experiência e reflexão na aprendizagem, bem como, as implicações advindas deste conhecimento pudesse alcançar um dos objetivos do estudo. A prática docente foi uma seção em que se pode mostrar o que é ser professor, qual a competência necessária para o exercício, utilização das metodologias de ensino e impactos para a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. O trabalho foi orientado pelo paradigma positivista e utilizou uma abordagem quantitativa, uma vez, que procurou discutir o processo de ensino aprendizagem norteado por estratégias que tenham a vivência prática como pilar e entender os estilos de aprendizagem dos professores de forma que fosse possível relacioná-lo as necessidades do mercado. O estudo foi realizado com trinta e quatro professores do curso de graduação em Administração da UFPB por meio de um questionário que contemplava na Parte I questões visando à identificação dos estilos de aprendizagem de acordo com Felder e Soloman e na Parte II, dados questionando quais disciplinas lecionava no curso, departamento ao qual se encontrava vinculado, titulação, ano de ingresso na UFPB, vínculo empregatício e gênero. Na Parte III buscou-se entender o nível de utilização das estratégias de ensino que estavam dispostas no instrumento, em um total de treze metodologias e também o nível de contribuição.

A dimensão visual se apresenta com maior média nos estilos de aprendizagem dos docentes de Administração. Os professores com estas características possuem uma preferência por obter as informações a partir de demonstrações visuais, como gráficos, diagramas e tabelas. Em segunda instância, o trabalho apresentou a dimensão global e reflexiva com maior predominância. O fato de que a percepção da amostra convergiu para o entendimento de que o nível de contribuição e o nível de utilização para as estratégias são os mesmos independentemente de em qual curso é utilizado foi significativo para a pesquisa. Demonstrou-se que a aula expositiva apresenta-se em maior frequência e que existe a necessidade de haver uma ruptura com as formas normativas de transmissão de conhecimento e atentar o desenvolvimento de atividades de ensino que fomentem mais a ação dos alunos.

Palavras Chaves: Estilos de aprendizagem. Docência. Estratégias de ensino. Reflexão. Ação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Análise dos Estudos empíricos sobre a Aprendizagem Experiencial.....	51
Quadro 2 – Escala de Nível de Intensidade de Estilos de Aprendizagem.....	60
Tabela 1 – Síntese de predominância relacionada às Variáveis Sócio demográficas....	64
Tabela 2 – Síntese dos dados referentes aos Testes não paramétricos.....	87
Figura 1 – Caracterização dos Estilos de Aprendizagem dos professores do Curso de Administração da UFPB de acordo com Felder – Soloman.....	67

SUMÁRIO

CAPITULO 1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 JUSTIFICATIVA	18
1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA.....	23
 CAPITULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1 O SER DOCENTE.....	25
2.2 COMPETÊNCIA DOCENTE.....	32
2.3 DIDÁTICA DE ENSINO.....	37
2.4 APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS.....	40
2.5 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.....	44
2.6 ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	46
2.7 PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM.....	47
2.8 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE FELDER-SOLOMAN.....	49
2.9 ESTUDOS IMPÍRICOS SOBRE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.....	51
 CAPITULO 3 DELIMITANDO O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO.....	53
3.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	56
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	58
3.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	59
 CAP 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	62
4.1 DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS.....	62

5 ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	65
5.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPB.....	65
6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	70
6.1 ESTUDO DE TEXTO.....	71
6.2 SEMINÁRIO.....	72
6.3 ESTUDO DIRIGIDO.....	73
6.4 MAPA CONCEITUAL.....	74
6.5 SIMPÓSIO.....	76
6.6 JOGOS DE EMPRESA.....	77
6.7 ESTUDO DE CASO.....	78
6.8 AULA EXPOSITIVA.....	79
6.9 ESTUDO DO MEIO.....	80
6.10 TÉCNICA DE FÓRUM.....	81
6.11 SIMULAÇÃO.....	81
6.12 TÉCNICA DE SOLUÇÃO DE PROBLEMA.....	83
6.13 OFICINA (LABORATÓRIO OU WORKSHOP).....	83
7 ESTATÍSTICA INFERENCIAL ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPB.. ..	85
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	89
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO A (QUESTIONÁRIO DE PESQUISA).....	101

1 INTRODUÇÃO

O contexto contemporâneo tem como característica fundamental a formulação de questionamentos e perpassa o campo da reflexão, no qual se enfatiza que o processo de escolarização, bem como, a acessibilidade à informação são fatores cruciais para sobrevivência em um mundo onde as esferas da ciência e do saber se modificam e evoluem, demandando renovação e recriação do conhecimento.

A universidade ganha destaque por sua contribuição para uma educação efetiva, uma vez que é percebida pela sociedade como cenário de respostas a interrogações, construção e propagação de ideias, imersão de oportunidades, projeções e, primordialmente, a formação de profissionais capacitados para atuar nas mais amplas áreas do mundo do trabalho.

O alinhamento entre o concreto desenvolvimento humano e a sua qualificação profissional possibilita a constituição de um ser habilitado ao campo de trabalho e o meio universitário e, neste contexto, deve ser colaborador no processo de formação de indivíduos em sua totalidade.

Wanderley (2003) confirma tal posicionamento ao apresentar a universidade como colaboradora para manutenção e remodelação da sociedade, destacando que sua forma de atuação e o sentido de sua existência são fundamentais para que a proposta se concretize, isto é, depende-se do seu funcionamento para que essa reformulação aconteça. O autor reitera sua afirmação mencionando o meio universitário como integrante deste cenário global inclusivo.

A necessidade de refletir sobre o ensino superior, uma vez que, o mundo contemporâneo necessita não apenas de profissionais competentes, mas também de pessoas íntegras, cidadãos críticos que balizem o desenvolvimento de um campo mais igualitário e digno, onde se vivencia propagação de informações e avanço da tecnologia.

A limitada produção e disseminação de saberes que giram em torno do campo científico e relegam ao segundo plano os aspectos comprometidos com a valoração social e a constituição do ser como pessoa não corresponde à essência da responsabilidade social do ensino superior. Há a urgência em priorizar os significados ligados à sociedade, ao passo que não se deve deixar de buscar o crescimento econômico. Faz-se imprescindível atribuir à educação de ensino superior uma responsabilidade quanto ao fomento da dignificação do homem, não fazendo da mesma

“um motor de globalização da economia de mercado” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 172-173).

O modelo taylorista/fordista, evidenciado a partir de suas políticas de disparidades entre aquele que pensava e aquele que executava, acabou por gerar uma fragmentação do saber em esferas estritamente específicas. A educação superior restringia-se à especialização de quadros para suprimento de requisições do mercado abrangente. Presenciava-se, assim, uma demanda por campos bem retalhados no ambiente profissional. A nova vida trazida pela revolução no campo científico e tecnológico, contraditoriamente aos alicerces tayloristas/fordistas traz uma modificação quanto aos processos ligados à produção e a sociedade. As transformações que se deram de forma exorbitante foram causadoras de uma relativização dos conteúdos integrantes dos currículos (KUENZER, 2002).

Segundo Minayo (2007), em momentos de evidentes reestruturações, no qual dimensões de tempo e espaço foram atingidas, é incabível pensar a universidade e as organizações voltadas à pesquisa como esferas a não serem atingidas. A necessidade de uma educação geradora de resultados concretos é notória. Não há como prender-se a um ensino balizado na mecanização e na racionalização do conhecimento. Lowman (2004) afirma que a educação superior tangencia o campo das peculiaridades e sentimentos dos alunos, bem como, questões relacionadas às formas como estes pensam, interagem e articulam-se. Em um palco de múltiplas vivências e experiências, mecanizar o processo de ensino aprendizagem deve ser impensável.

Ser administrador demanda um conjunto de habilidades e competências voltadas à prática da reflexão, visto que, o mesmo encontra-se inserido em um meio dinâmico e mutável que atingido por variáveis contingenciais requerem o pensamento crítico e aberto a uma visão holística de maneira que possibilite afrontar as adversidades, fazendo dos mesmas pontes para seu desenvolvimento.

Frente a estes novos desafios em que se exige que as tomadas de decisões se concretizem de forma inteligente e que haja o contínuo exercício de aprender e vivenciar um processo de aprendizagem expandido e vivido de fato, a formação do profissional não pode ficar estagnada nos saberes técnicos condizentes a profissão em si, mas perpassar o desenvolvimento do individuo enquanto ser humano imerso em um contexto que necessita apresentar oportunidades advindas de pensamentos reflexivos que encontraram na organização um espaço de atuação (ROGLIO, 2006).

Torna-se realidade a educação pautada no transmitir de ideias prontas, no qual se há meramente a exposição de fatos. A compreensão acerca do mundo acontece de tal modo a entendê-lo como inanimado, uma experiência inerte em que se prevalece uma superfície marcada por estagnação. A heterogeneidade é perdida ao passo que os conteúdos transmitidos são desmembrados. Os retalhos deixariam de ser perdidos e enxertariam de significados se resgatados, assim como, integrados à sua essência. Em outras palavras, inconexões ganhariam sentido ao passo que fossem inseridas em um contexto que é integralmente coeso (FREIRE, 2002). Ainda, de acordo com o autor, o recipiente é comparado ao educando configurado de tal maneira por visualizar o professor como um mero transmissor de informações e o aluno como agente passivo e estático aos olhos do cenário que se tem a educação como ação de depósito.

Assim, embora a comparação estabelecida pelo autor configure-se como um posicionamento desconcertante, é notório o encontro de alunos em que as informações são tantas que chegam a transbordar. Não há, portanto, foco e especificidade. O alvo de discussão deve circular em torno da qualificação do ensino que implica em não deixar de compreender teoricamente os fatos, mas adentrar nas peculiaridades e entender as necessidades do contexto que por mais singelas que sejam, podem trazer resultados significativos para uma educação transformadora.

Não é pensável um ensino que priorize a formação de sentidos e transformações se os conceitos transmitidos são banais e não se aplicam e contribuem para o desenvolvimento das pessoas. O cenário dinâmico repele a relativização das funções. Cada desafio imposto precisa ser encarado como um convite ao recomeço, a busca para que haja a disseminação de práticas metodológicas que renunciem o superficial e estejam comprometidos com a remodelação das estruturas curriculares, planos de ensinamentos mais práticos e instituições formadas por saberes mais integrados.

A complexidade das organizações exige a mobilização de recursos seja de natureza física, financeira ou material e envolve ações que tem como fundamento os conhecimentos e competências dos indivíduos integrantes, demandando a habilidade em saber interagir com as inseguranças impostas pelas situações e destreza para vivenciar ocasiões duvidosas. Daí a dificuldade em compreender estes “sistemas adaptativos complexos” como algo que pode ser seguido rigorosamente e em que tudo estar estabelecido. (SILVA, 2009).

O Curso de Administração ainda encontra-se oprimido às regulamentações que não mais atendem as necessidades do mundo atual. A pouca flexibilidade das mesmas

se traduz na carência de inovação quando se pensa no bacharelado. O ensino transforma-se em uma máquina dada sua forma engessada de transmitir o saber. Em outras palavras, existe a quantificação de bacharéis que acabam por compor uma fábrica de administradores. Desse modo, a formação de currículos em que não há uma predominância de interações que se configura um “repertório sólido” ser, geralmente, o entrave para a educação em Administração e demais cursos integrantes do campo superior (NICOLINI, 2013).

Contrapondo-se à situação apresentada, o século XXI abarca um ambiente organizacional em que se há a carência por gestores que façam da reflexão uma prática presente ao incorporá-la aos cotidianos dos mesmos, sendo possível que as experiências provoquem um processo de aprendizagem que desenvolva as potencialidades existentes nos indivíduos. Para que haja a concretização desta necessidade, é necessidade da educação superior a priorização de uma formação que estimule a efetividade do processo na ação profissional (ARAÚJO et al, 2013)

O objetivo da educação para adultos, a andragogia, é proporcionar ao aluno liberdade quanto à maneira como se faz à eleição daquilo que necessita para subsidiar seu processo de aprendizagem, caracterização do alvo que se deseja atingir, bem como, os ferramentais precisos e a opção por uma estratégia em detrimento de outrem dada suas mais bem adequações aos seus propósitos. De fato, há uma imprescindibilidade destes aspectos para análise das decorrências geradas pela aprendizagem autodirecionada que pode contar com o auxílio ou não de outras pessoas (KNOWLES, 1980).

Professor e Aluno devem caminhar juntos em um sistema educativo que preze por um alicerce no compartilhamento de saberes, miscigenação de experiências e pluralidade de metodologias. Peculiaridades pertencentes a cada um dos agentes se colocadas a serviço de uma educação eficaz podem agregar novos valores, modificações na maneira de se enxergar o mundo, transformações que ultrapasse a teoria e alcancem a prática, como também, adesão a novos instrumentos e reflexões quanto à responsabilidade que se tem para com o ambiente e a sociedade.

O cenário contemporâneo alerta para a carência de uma conscientização de que o simples repasse de informações é incabível para as demandas próprias da atualidade. O administrador deve assim ter sua formação pautada em princípios de mobilização e articulação das necessidades para que a tomada de decisão seja um processo planejado, com riscos calculados e atitudes direcionadas.

Há a exigência, dessa maneira, por uma aprendizagem balizada em pressupostos de teoria, prática, indivíduos e organizações em que as associações entre tais esferas criam um conjunto indissociável. Perante o processo, a adoção de procedimentos de aprendizagem que possam alcançar o ambiente organizacional, sendo possível a propagação e a gestão do saber eficaz é trivial (NICOLINI, 2009). Lowman (2004) defende que a forma mais adequada de ensinar não implica na utilização de independência de métodos, isto é, a posse de uma maneira única de partilhar o conhecimento e que o benefício que emana da aula tem como chave do processo o docente dado ser ele o componente que escolherá a utilização de determinadas técnicas de ensino.

A educação deve estar embasada na proposta de fazer entender-se ao passo que o conhecimento é transmitido pelo seu agente facilitador: o professor. Possibilitar o entendimento significa mergulhar no contexto com o outro, permitindo a instalação de um cenário de podajem. A retirada de excessos, aqui colocada, é tida como a reconstrução e a modelagem da realidade educacional que por sua vez lança bases para o encontro e descoberta do valor das coisas, na certeza de que o bem maior estar contido na efetiva missão inerente ao ensino.

A Administração requer do profissional, desde aquele que estar em seu processo de formação, até o que já atua em ambientes organizacionais, independentemente da abrangência exercida pelos mesmos, o despertar para resoluções de situações que se encontram adormecidas e uma reflexão acerca de procedimentos arcaicos que provocam por vezes experiências que ao invés de edificar geram desarticulações que criam barreiras para si, para o outro e para o meio onde estão fincadas. Assim, é possível a instauração de um somatório de ações em que a subtração ou ao menos minimização de conflitos pôde ser observada.

A organização é um organismo como o próprio nome alude e de fato é vivo. A demanda de posicionamentos ativos, que prezem por flexibilidade e resiliência são pontos que precisam estar contemplados e estimulados nas práticas de ensino. Assim, a contrariedade destas metodologias respalda uma educação que permite ser nivelada por baixo e deixa de exaltar a riqueza afincada no conhecimento que tem a capacidade de estabelecimento de relações sólidas e ricas.

Formar o aluno para que o mesmo se torne protagonista de sua história onde se consegue, por vezes, apenas enxergar um solo turbulento, envolto com conformismo e

uniformidade, é o desejo de uma formação superior responsável e atenta à capacitação irrestrita do indivíduo.

Nestes termos, a figura do professor e as metodologias que os mesmos aplicam surgem com o propósito de contribuição para o alcance do objetivo do ensino universitário: desenvolvimento e maturidade de capacidades técnicas e primordialmente o desenvolvimento de legítimos indivíduos. Assim, a docência limitada ao repasse de informações precisa ser analisada, uma vez que, a mediação do processo de ensino aprendizagem orientado a uma perspectiva autodirecionada é entendida como maior geradora de resultados. Intensificar o sentido da educação através de métodos mais ativos é fazer dela o mecanismo interativo com o mundo e o meio para despertar a curiosidade, assim como, caminho condutor de reciclagem.

A complexidade existente nas funções desempenhadas pelo professor é percebida cada vez que se observa a responsabilidade contida em traçar diretrizes para a formação dos profissionais que assumirão os constructos sociais. A busca por alternativas condizentes com os estilos de aprendizagem dos alunos e os requisitos necessários para um aprendizado que resulte em efetividade de ações é um impacto futuro que pode estar sendo contemplado hoje. Identificar os conteúdos das disciplinas, trazendo lições para uma realidade que necessita da ética, do respeito e discernimento é um dos caminhos de extrair do ensino um aprendizado eficaz. Assim, a aula fundamentada em argumentos, troca de experiências, congruência com outros campos do saber e metodologia variada é a resposta para o cenário multifacetado que nos encontramos.

Visualizar o professor não apenas como ser profissional, mas entender suas particularidades, os desafios que o mesmo enfrenta, bem como, suas relações de conflito entre trabalho e vida pessoal faz parte da esfera educacional, uma vez, que a educação é não está vinculada apenas ao aluno. O docente é agente de transformação e ao mesmo tempo passível de ser transformado e analisado.

A compreensão da docência como abrangente integra as concepções acerca de trajeto de vida e construção do professor. Portanto, longo caminho é estabelecido a fim de consolidar o que se entende por trajetórias de formação (ISAIA, 2005). Vale salientar que a esfera do ensino é formada por docentes que foram moldados a partir de experiências tidas com outros professores, no qual foram incorporadas diretrizes, métodos de ensino, sensibilidade nos campos da política e da sociedade, assim como, interpretações acerca das realidades do contexto. Entendendo-se que a percepção acerca

de si e da formação dos docentes giram em torno de aspectos que podem provocar uma reestruturação das práticas de ensino utilizadas (CUNHA, 2006).

A aprendizagem é destacada pela sua notoriedade no espaço de ensino. Ela é combustível que alimenta a educação, o campo científico, tecnológico e baliza todo o nosso percurso. Daí o realce ao seu valor. As maneiras de percepção, captação, assimilação e processamento da informação pelos indivíduos concatenam-se nos denominados estilos de aprendizagem. (FELDER, 1996). Kolb (1984) apresenta esse processo como cíclico, no qual o mesmo é resultado da derivação e constante modificação advinda da experiência. A busca pelos docentes no momento de preparação das aulas das metodologias mais propícias a excitarem os estilos de aprendizagem predominantes nos alunos, além de contribuir para o fomento de seus estilos não dominantes deve ser critério considerado (ALMEIDA, 2010).

Em contrapartida, o docente comprometido com a proposta de educação transformadora não deixa de ser aluno se eterniza aprendiz. O presente trabalho surgiu da necessidade de entender o professor da perspectiva de sua aprendizagem e de como a mesma se materializa no compromisso que ele tem com o aluno nas mais diversificadas áreas de sua vida. O conhecimento dos estilos de aprendizagem dos docentes possibilitará um entendimento de suas características, contribuindo para desenvolvê-lo no âmbito pessoal e profissional, bem como, avaliar suas metodologias e o impacto que elas causam no meio acadêmico.

Dessa forma, norteia-se a problemática pela seguinte questão: **qual a relação entre os estilos de aprendizagem dos docentes e as estratégias de ensino utilizadas em sua ação profissional do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?**

1.1 JUSTIFICATIVA

A proposta teórica de uma educação pautada no desenvolvimento de indivíduos que vivencie o compartilhamento de saberes e no qual se visualize a experiência como aspecto fundamental para um processo de ensino aprendizagem transformador possibilita o entendimento da necessidade de reflexão sobre o atual sistema e as metodologias que são aplicadas no ensino superior.

A notoriedade no que tange a dificuldade acerca da problemática está contida na compreensão da especificidade dos aspectos que balizam o modo como as pessoas

aprendem e a forma como essa aprendizagem provoca reestruturações na maneira de pensar e reformular as atitudes. Sendo assim, visualiza-se a característica complexa atribuída à aprendizagem e seus direcionamentos, perpassando o campo que promove a compreensão do professor como agente facilitador de uma educação que se coloca disposta a romper com formas arcaicas de apreender o conhecimento e que se faz hábil para a abertura das portas das salas de aulas para o fomento do pensamento crítico.

Estudos relacionados aos estilos de aprendizagem continuam ganhando espaço e tendo os ambientes organizacionais como cenário de sua aplicação. Daí, perceber a sua relevância e pensar na realização, bem como, ampliação de pesquisas voltadas a esta problemática no campo do ensino de forma a contribuir para a perspectiva de uma educação que forme cidadãos para o enfrentamento das adversidades impostas pela vida e seja primordial para um processo de interação, empatia, modificação pessoal e profissional.

A andragogia entende contraditoriamente à pedagogia em que se estabelece uma dependência entre docente-aluno, a necessidade de um espaço que incentive a aprendizagem por meio da reflexão e da partilha de experiências, reconhecendo as peculiaridades de cada um, incentivando um autodirecionamento, assim como, avalia e pondera como o trajeto de vida interfere nos estilos de aprendizagem e no modo como o indivíduo conduz seu caminho.

O confronto entre as experiências traduzida na percepção das pessoas e os saberes que são transferidos as mesmas podem e resultam em uma remodelação nos significados atribuídos a priori a determinados elementos. Em outras palavras, as maneiras de se visualizar um acontecimento são sujeitas a serem revertidas em detrimento do conflito provocado por uma nova maneira de pensar e compreender o contexto.

O processo de emancipação das pessoas é ênfase da educação de adultos. O docente direciona suas bases para ser um facilitador, deixando a concepção de detentor de todo conhecimento em segundo plano, dado que, a necessidade de refinação da sua função o possibilita exercer papel de auxiliador no percurso de descoberta de saberes e experiências (FREIRE, 1981; BEAVERS, 2009; REYNOLDS, 1999, KNOWLES, 1980).

Percebe-se que esta pesquisa, a qual visa investigar as relações existentes entre os estilos de aprendizagem e a prática docente, encontra sua importância no conhecimento acerca do professor que inserido em um contexto de educação por vezes

aprisionado a verdades absolutas e sentenças irrevogáveis. É, portanto, a urgência por uma liberdade quanto à forma de refletir e modificar suas concepções engessadas no tempo, o fator decisivo que leva-nos a refletir sobre maneiras próprias de compreender o mundo.

A identificação dos estilos de aprendizagem do professor torna-se desafiante, ao passo, que significa ter a oportunidade de perceber o modo como ele conduz seu aprendizado, enxergando o mesmo por outra perspectiva e ao mesmo tempo qual a interferência de sua maneira de aprender sobre o modo como ele leciona.

O conhecimento dos estilos de aprendizagem permite um entendimento mais específico de lidar e trabalhar o próprio estilo, formar bases para compreender o modo como se dá a interpretação dos fatos, assim como, desenvolver habilidades que comportem não criar contrariedades entre a forma como o aluno e o professor entendem. Sendo assim, é esperado que os resultados sejam também estendidos a vida profissional, em virtude de que, a aprendizagem baliza as diversas experiências.

O professor universitário é responsável pela formação de profissionais capacitados. Entretanto, o olhar direcionado a esta profissão ainda é restrito. Ser conduzido à análise crítica acerca da maneira como se exerce a docência de maneira holística implica no lançamento de bases para o estabelecimento de um ensino que atenda as prioridades do cenário e no incentivo a programas que encontre respaldo na certeza de que o professor precisa ser e de fato se torne habilitado para contribuir no processo de aprendizagem transformadora (CRANTON, 2006).

A descoberta dos estilos de aprendizagem provoca uma melhoria na maneira como direcionar os estudos, pois podem ser averiguadas maneiras condizentes com a maneira como o aluno capta o conhecimento, o que tem uma maior e provável amplitude de êxito e também um mais sólido aproveitamento daquilo que se estuda ou pesquisa.

O ambiente universitário necessita ser optar por uma nova forma de refletir o contexto, a teoria e a prática, sabendo que as esferas precisam estar entrelaçadas, haja vista, a demanda de mudanças e carência de respostas alinhadas à realidade e soluções inteligentes.

Aprender é um exercício contínuo, sobretudo, quando se refere ao professor. O desenvolvimento e a abertura a novos conhecimentos se configuram, desta forma, como a chave para o pleno exercício de sua missão, bem como, faz parte do processo de reciclagem contínua necessário.

Em virtude das distintas ocasiões ao qual o mesmo é provado gera-se uma repercussão na aprendizagem totalitária entendida aqui por aquela que tangencia a profissão, o indivíduo, o estudo e a própria vida do ser em questão. A compreensão das peculiaridades e do processo de construção de sua visão de mundo é significativa aos olhos do campo da pesquisa e robusto como retorno para sociedade.

O conhecimento dos saberes dos professores aponta para um mergulho que se comporta como processo marcado por superações, modificações e evolução ao longo da vida. É a carreira em que inevitavelmente os dias de recomeço e passos rumo à socialização se fazem presentes (SLOMSKI, 2007).

O desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para que a comunidade acadêmica obtenha perspectivas de planejamento para uma aprendizagem que não se restrinja a formação exclusivamente profissional do aluno. Consequentemente, contribuir para uma valorização e encontro de meios que possivelmente potencialize o saber, bem como, fomente a aprendizagem do professor em nível de indivíduo e de carreira são potenciais resultados gerados pelo estudo.

Quanto às estratégias de ensino utilizadas pelos professores, observa-se a possibilidade de transformações calhadas na reflexão por parte deles junto a observação de como podem impactar na formação do aluno. Incentiva-se que um pensamento crítico seja desenvolvido no que se refere à formação do aluno e o estudo acerca do professor é fundamental em processo que se encontra muitas vezes restrito a aulas expositivas e, assim, passivas de participação.

As teorias da aprendizagem precisam ser difundidas ao passo que se visualize a necessidade de abrangência do assunto nos currículos do Curso de Administração. Despertar o ensino, a pesquisa e a extensão para a compreensão e o envolvimento destas comunidades junto às lacunas existentes entre o ensino e aprendizagem incita a reflexão da realidade que uma vez vivida na academia é transferida para as organizações.

A conquista da transformação no modo como os conceitos são pensados e praticados na ação profissional é obtida ao passo que se há uma diminuição de persistência contida nas verdades absolutas impostas no âmbito educacional. A carência de mudança de um espaço que requer um norteamento balizado por uma aprendizagem restauradora e de natureza autodirecionada deve considerar o comprometimento entre as partes e mobilização dos recursos como ajustes precisos para um remodelamento das metodologias de ensino.

Os estudos nessa área pretenderam levantar esforços e colaborar para a educação em Administração, sobretudo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os procedimentos utilizados quanto ao crescimento e desenvolvimento dos administradores nitidamente é um processo reflexivo e a aprendizagem em ação se torna favorável, ao passo, que são dá possibilidade de relacionamentos menos distantes e mais tangíveis entre aspectos teóricos e práticos. O embasamento nas experiências, a consideração dos fatores internos e externos, a preocupação com as metodologias de ensino e os estilos de aprendizagem dos alunos são fatores que conferem eficácia. A confirmação da ideia se apresenta com a arguição de que o fomento da aprendizagem em ação, ao passo que possibilita o aprimoramento de características como o autodirecionamento, a transformação e a reflexão em ação surgem como ponte para a criação de condições para o enfrentamento de desafios e incertezas (LIMA, 2011).

Observa-se, portanto, que a presente pesquisa tem contribuição de natureza teórica, prática e social. Teórica, pois procura se estimular o desenvolvimento de pesquisas acerca das relações entre estilos de aprendizagem e a prática docente dentro de uma perspectiva de volatilidade em que há a carência por estudos que enfatizem as práticas de ensino e as conjunturas que preparem os professores e os alunos para os desafios do mercado não tem respaldo suficiente. O fomento de produção de acervo teórico que e contemplem a problemática mostra que existe relevância na identificação do modo como se aprende para que haja ajuste de metodologias. Prática, visto que, o conhecimento que envolve a maneira como os docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aprendem ajuda a entender o processo de ensino aprendizagem, de que forma ele se encontra configurado tendo em vista as estratégias de ensino, qual planejamento pode ser realizado de maneira a aprimorar habilidades e desenvolver competências, bem como, permitir uma análise da contribuição do Curso para a formação de profissionais capacitados e reduzir a distância entre teoria e prática com o conhecimento dos métodos mais eficazes. O desempenho acadêmico, o preparo para os desafios profissionais, a remodelação e adequação as problemáticas, assim como, contribuições para o programa pedagógico do Curso e a reestruturação das grades curriculares são consequências geradas em detrimento do anteriormente mencionado.

Levar o mercado para sala de aula por meio das políticas educacionais e direcionar alunos com conhecimento válidos e aplicáveis ao campo de trabalho é a maneira como pode ser estabelecida a contribuição social do estudo. Uma vez que o

mesmo gira em torno da reflexão sobre os estilos de aprendizagem dos docentes ele proporciona a valorização do professor em nível de conhecimento pessoal e estrutura global. A formação do docente tem impacto veemente no mercado e a pesquisa teve como meta promover melhorias sendo suporte para que o processo de ensino aprendizagem galgue maior legitimidade.

Fomentar a academia a instauração de práticas que primem por uma aprendizagem crítica, consciente e comprometida com perspectivas que vão além do ambiente acadêmico físico é motivo que encoraja o desenvolvimento deste estudo. As estratégias de ensino utilizadas pelos professores podem servir como simulações da prática e oportunidades a consolidação de profissionais comprometidos com o futuro do país.

O modo como os professores aprendem também tem um significado. Considerando que o docente responsável não deixa de ser aluno, pelo contrário, se abre a novas experiências, a aprendizagem de novas práticas pedagógicas, a inserção em novos ambientes como o virtual, o convívio com a sociedade e a adoção de conceitos de outros professores precisam ser estudadas, haja vista, que o professor numa educação transformadora é capaz de transformar o aluno e vice-versa. Estudar estilos de aprendizagem e a prática docente é proporcionar que dados ganhem sentido e alicercem o tracejar de novos caminhos. Experiências, reflexões, sentimentos, flexibilidade e desafios deixam de ser simples palavras e podem assumir conexões. O estudo pretendeu demonstrar que a relação professor e aluno surtem impacto em si, no outro e na sociedade.

1. 2 OBJETIVOS

Para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa foram formulados os seguintes objetivos. Eles foram fundamentados em reflexões que partiram de questionamentos apresentados na contextualização da problemática:

a) *Objetivo Geral*

- Analisar a relação entre os estilos de aprendizagem dos docentes e as estratégias de ensino utilizadas em sua ação profissional do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

b) *Objetivos Específicos*

- Caracterizar os estilos de aprendizagem dos docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- Identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- Correlacionar o nível de utilização das estratégias na prática de ensino (UFPB) e o nível de contribuição das estratégias na aprendizagem dos alunos

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo foi apresentado o arcabouço teórico pesquisado acerca da problemática. Demonstraram-se as convergências e divergências entre os autores por meio da comunicação estabelecida pelas partes, havendo balizamento em livros de personalidades estudiosas do conteúdo e artigos de periódicos conceituados na área. A relevância desta etapa se firma, uma vez que o apurado dos estudos subsidiaram as demais fases do trabalho.

2.1 O SER DOCENTE

Inseridos em um contexto no qual se exige veemente a reformulação do saber e predomina-se a necessidade de uma educação efetiva, a universidade contemporânea deve se apresentar como estrutura concreta e responsável pela aprendizagem qualitativa do aluno, isto é, precisa estar empenhada com o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, por sua vez, estimulados ao exercício do pensar e conscientes de sua função diante o conjunto que os cercam.

Estudar o real significado do professor no sentido de repensar os seus fundamentos é possibilitar o lançamento de bases para a criação de uma experiência de visão aqui adjetivada como coerente. A reconstrução do processo de ensino aprendizagem implica em promover uma “expansão” da docência e o fato ocasionador disto é a mesma estar sendo direcionada em algumas circunstâncias de modo superficial. Assim, o motivo de trazer para debate o professor universitário se dá em função da contribuição na formação pessoal e profissional de cada indivíduo que resulta em uma repercussão no sistema de modo global. Os laços que unem a universidade ao campo do conhecimento precisam passar por um processo reflexivo, uma vez que, a transparência da problemática tem influência na conquista efetiva da missão intrínseca do ensino, fazendo dele, legítimo.

Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade, por meio da Reforma Universitária, consideramos de suma importância abordar esta temática e alertar para a necessidade de que – em meio a discussões sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária – maior atenção seja dada à formação desse que é, talvez, o principal ator na construção do fazer universitário: o PROFESSOR (PACHANE, 2004, p. 1).

A ocorrência das vastas mudanças acontecidas ao longo dos anos nas esferas econômicas, sociais e culturais requereu a constituição de um conhecimento pluralizado

com vistas a indicar o desbravamento de novos espaços e alcance de perspectivas condizentes ao cenário que acabara de instalar-se. Daí a exigência de extensão do cenário educacional, no caso, universitário, alicerçado em planos de ação, mas também em posturas concretas e intensas de melhoria. É, ainda, preciso entender, dentro desta perspectiva, que a carência de reforma necessária para tornar a educação uma ação plena demanda, sobretudo, de sensibilização e comprometimento. A visualização de exemplos práticos é possível ao passo que se conta com as condições elencadas para isto.

O compromisso demanda reflexão quanto à forma de agir e se debruçar sobre as urgências e singularidades do ambiente. A esfera universitária é marcada por aspectos que precisam ser reciclados e continuamente discutidos, sejam acontecimentos ligados ao campo do ensino, pesquisa ou extensão. Sendo assim, a união da ação e reflexão quando realmente firmada é capaz de provocar questionamentos e atitudes referentes às lacunas de infraestrutura, planejamento, gerenciamento e controle.

O professor é um agente e acepção da palavra está ligada àquele que transforma. No entanto, percebe-se que a restrição das funções formativas convencionais torna-se complexa frente às exigências atuais e a ascensão de condições trabalhistas até então não vivenciadas (VEIGA, 2005). A estagnação da função entendida pela relativização observada não considera as ações de educar, doutrinar, mostrar e desenvolver como princípios básicos e verdadeiros.

Torna-se incabível que a reestruturação de conceitos e a remodelações de pensamentos não encontre espaço em virtude de pensamentos incapazes de transpassar barreiras arcaicas e contrárias a multidisciplinaridade. O docente aprisionado às técnicas diminutas não se baliza no diferencial, em promover por meio do conhecimento a convicção de uma cultura inclusiva. Estaciona-se, entretanto, em práticas distantes da realidade e se distancia de protagonizar o futuro, seja seu ou do aluno.

O tempo não é perene de forma que a transitoriedade implique em um ensino não fixado em informações, mas na filtragem capaz de gerar e reter conhecimento. Assim, o docente se caracteriza como

[...]sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações, não é fazer brilhantes preleções para divulgar cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. (ABREU, MASETTO, 1980, p. 11).

O professor exerce influência no processo de reformulação do conhecimento e se configura como orientador em um processo de aprendizagem que se caracteriza como significativo se balizado por um propósito de melhoria ininterrupta. O professor precisa ter propriedade de sua escolha, haja vista, sua corresponsabilidade na formação de uma sociedade íntegra. O docente prepara o aluno para vida e como tal deve incitá-lo a experiências que o confronto com a responsabilidade que terá consigo e com os demais.

O desafio encontra-se em transpor a barreira de uma docência conformada com os dilemas educacionais, com os problemas de relacionamentos, com dicotomias de crenças e modificações de valores. O professor responsável vive o conteúdo e permite que o mesmo ganhe forma ao passo que atinge o outro. É compartilhar o saber ou mesmo construí-lo. Não há limitações de esferas para o que é professor. As salas de aulas não são capazes de aprisionar conhecimento, dado que, ele não é pronto, mas em constante formação.

A transposição das políticas que divide a educação favorável à mecanização do conhecimento e consegue estimular a ruptura dos limites que barram um ensino focado na excelência se intensifica quando a ênfase não se prende estritamente ao mercado, mas se estabelece a possibilidade de modificação do mundo pela esfera do saber.

Professor é educador quando permite a reversão de um quadro padronizado de ensino e cria sua maneira de conduzir o processo. A diferença está contida e é visível nos profissionais que além de recursos tangíveis tem no progresso do aluno, no galgar de cada degrau ou superação dele, a motivação e certeza necessária para enfrentar e ir em frente. O professor, assim, se estabelece como referencial e pode se tornar decisivo na vida do aluno. Entretanto, a possível transformação do outro ocorre primeiramente a partir de uma análise de si. A consideração do ser professor tangencia um olhar que se direciona ao mesmo como humano. Não há como segregar integralmente o lado profissional da esfera humana, pois se possui todo um ciclo de vida que impacta na identificação profissional do indivíduo.

O professor deve se pautar na importância de pensamentos não condicionados a verdades arraigadas, estimulando o desenvolvimento de visões de mundo capazes de pensar e agir fora da caixa. O fato possibilita colocar em evidência o potencial do aluno e o que há de mais criativo dentro dele.

O professor marcante ensina bem, conhece sua área... O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do cognitivo... O professor marcante planeja as suas aulas... O professor marcante articula as posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara... Em resumo, amplia os horizontes próprios e dos alunos, faz-

se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências. Mas, no meio de tudo isso, não é um super-homem ou uma supermulher: tem anseios, dúvidas, medos, inseguranças, sonhos, esperanças e desesperanças (Cf. CASTANHO, 2009)

A constituição do professor perpassa o campo pessoal, profissional e institucional, isto é, o ser docente advém do entrelace dessas esferas. Nesta perspectiva, a composição da docência pode abranger outros aspectos balizados em relações interpessoais, experiências de natureza afetiva, valorativa e ética, no qual se é possível perceber uma ultrapassagem do aspecto técnico. A constituição do professor se dá além dos conhecimentos teóricos. (ISAIA, 2005).

O docente superior é um ser atuante que vive imerso na penumbra conflitante de ser, estar e agir. O professor não é unicamente composto por informações, nem tão pouco, formado por esferas aparentemente distantes e dispersas da primeira. O educador como próprio de um ser humano é único e todo.

A colisão com um contexto de ensino e aprendizagem se fundamenta na reversão de uma zona de conforto da esfera educacional. A distância vencida para o alcance de novas maneiras de aprender e disseminar o conhecimento vem a partir de uma modificação imprimida pela ruptura destas barreiras. O desenrolar do percurso determinará em quais condições se faz possível o exercício da cidadania. A proibição de pensamento autêntico inibe os princípios reais para a sua plena concretização e pode haver o que se chama de dicotomia entre as esferas do compromisso do agente como profissional e o comprometimento originalmente partido enquanto homem (FREIRE, 1979).

Neste sentido, Schön (2000) e Alarcão (2001) sugerem um professor reflexivo em que a reflexão seja fator presente no decorrer do ensino e estenda-se após o mesmo. Daí se entender o fenômeno como holístico, uma vez, que permeia todas as etapas, desde as pioneiras as precursoras.

Ser professor não se limita ao ministrar aula. Exige-se que a inseparabilidade das esferas condizentes ao ensino, pesquisa e extensão esteja presente na docência universitária (VEIGA, 2005). O fator contribuinte de cada segmento induz uma mudança no campo do ensino. Desse modo, a docência como conjunto de atividades em que o professor desenvolve mecanismos que proporcionem a formação dos alunos e deles mesmos necessita promover ações de conexão entre os vários procedimentos de modo a atingir o aluno. Ao professor cabe a descoberta das metodologias de ensino

mais condizentes com a aprendizagem. Ele se configura como norteador dos processos. (ISAIA, 2005).

Para Tardif (2000, p.230)

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Os infinitos resultados gerados a partir da educação encontram-se nas diretrizes que a mesma proporciona. Para que um processo contínuo e que visualize os fatos de modo cíclico seja instaurado, o homem precisa estar focado em uma aprendizagem pautada nos fundamentos de uma educação concreta: aquela que se faz canal transformador e norteador do indivíduo a fim de que o mesmo seja protagonista de sua formação. O processo instaurado a partir desta reflexão gera uma procura inacabada de descobrimento do eu, no qual o homem não é objeto da educação, haja vista, que “ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979).

A incerteza característica do mundo social confronta a certeza apresentada pelas teorias e conceitos. No cenário educacional transformador, é possível se pensar novos estilos de aprendizagem e métodos de ensino distantes de mecanicidade. Este estilo de educação consegue captar o melhor contido dentro de cada um, primando por processos dinâmicos e desafiadores. A manifestação e instauração de outras visões de mundo necessitam ser concebida por um processo de revisão e análise das estruturas que impedem sistemas livres de ações estáticas e que tem como propriedade uma inadequação das práticas necessárias às teorias existentes.

Desse modo, tem-se um destaque quanto às indagações realizadas no processo do conhecimento, dado ser, os questionamentos e a busca incessante pela descoberta do novo, o fator de vitalidade da prática educativa. As interrogações reveladas junto as dúvidas se configuram como “desintoxicante do conhecimento complexo”, sendo analogicamente o oxigênio preciso para a educação (MORIN, 2001).

A visualização das disparidades entre as esferas constituidoras do docente também se configuram como complementaridades por uma exercer influência em detrimento da outra. O modo como o professor conduz o ensino deixa implícito a sua essência. A avaliação que se tem a partir de um conhecimento interior e que, por sua vez, tem interferência na atuação pedagógica do profissional se constitui como sua

identidade (NÓVOA, 1997). A construção da mesma é fundamentada nos sentidos atribuídos a suas experiências de vida, aos posicionamentos dele diante das adversidades e imposições da vida, assim como, na bagagem trazida ao longo de sua trajetória, nas motivações, receios, aspirações, incertezas e ansiedades (PIMENTA, 2002).

De fato, é compreensível que o docente seja fruto de um acervo de entendimentos traduzidos em sua formação. As metodologias aplicadas sofrem, assim, influência das competências ligadas às atividades profissionais, os conhecimentos transferidos e de sua própria reflexão (ARANTES e GEBRAN, 2013).

O docente deve se configurar como agente plural, uma vez que, necessita possibilitar congruência na estrutura de saber, sabendo que o mesmo é formado a partir de diversas naturezas: provenientes de saberes específicos, bem como, pedagógicos ou ligados à aprendizagem experiencial (TARDIF, 2002). Daí, a prática docente demandar especificidades no que tange as habilidades para o desempenho do exercício. A limitação a um diploma, qualquer que for a titulação obtida a partir dele, não concede competências que atendam as expectativas desejadas. As capacidades oportunas não são condicionadas a conquista de títulos (MASETTO, 1998).

O conjunto subjetivo formado pelo processo de condução da aprendizagem, o modo como se filtra e criam-se condições para a filtragem, a maneira como são reinventados caminhos, dotando-os de significados, caracteriza o professor. A educação depara-se com um novo tempo: um ambiente marcado por relações interativas entre aluno e professor em que exigências referentes às metodologias de ensino necessitam serem convergentes as imposições do mercado e se há uma miscigenação de papéis, isto é, não se tem exatamente claro quem ensina e quem é ensinado. A supremacia conferida ao professor perde lugar ao se desejar um conhecimento unificado e recíproco (BENEDITO, 1995).

A educação se torna o percurso indicado para a inserção do homem na sociedade. Os vazios deixados pela imposição de procedimentos exploratórios ao longo da história pedem da educação uma postura transformadora capaz de pôr ordem na casa, para que haja um desfrute por parte das civilizações, isto é, pelos povos que compõe a nação. O professor é o agente de humanização quando se pensa a educação por uma ótica pura. A transformação, a revitalização dos conhecimentos, o propósito de potencializar habilidades e revigorar pensamentos reflexivos em ação deve ser caminho induzido por este profissional.

O foco torna-se fazer da análise, da ação crítica diante dos fatos, do crescimento e desenvolvimento de competências, a base de reestruturação do sistema, para que, uma vez, incorporados adote-se pensamentos e conceitos inovadores frente à ciência, a política, a economia, a cultura e a sociedade. A educação se torna instrumento gerador de uma perspectiva verdadeira e ao mesmo tempo ponto condutor dela. A implantação das metodologias no processo de ensino aprendizagem relata quais são as intenções almejadas. O contexto entende a necessidade de que o pensamento previsível seja contradito e se dê abertura à criação original (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O professor encontra-se imerso em um contexto que é palco de verdades que não são absolutas e onde se presencia a existência de dilemas, uma ambiguidade de comportamentos, pretensões e situações expostas. A complexidade de questões que demandam posicionamentos não enfocados na racionalidade técnica do conhecimento dão espaços aos conceitos engessados e robotização de práticas, uma vez que, se deixa instaurar uma situação preza a mecanização das metodologias. O aprisionamento à razão deixa de considerar aspectos subjetivos que a educação aponta e os modelos básicos, simples e restritos não se ajustam à ação docente atual, haja vista, não analisar as propriedades da docência (CONTRERAS, 1997). O pensamento arcaico não encontra respaldo na profundidade contemplada no ato de ensinar. O que vai se tornando veracidade envolta do ensino é uma realidade distante ao passo que se desvincula dos princípios essenciais para a formação do indivíduo.

A conquista da universidade em torna-se referência da ciência pós-moderna terá que resultar de um conjunto de procedimentos, no qual os pilares da educação superior que se encontram sob responsabilidade da pesquisa como processo de investigação, ensino e extensão precisam passar por reordenações para que a primazia da cognição instrumental, a evidência na dupla quebra epistemológica e a inspiração de um novo senso comum sejam conquistados e para que a aplicabilidade do conhecimento em ambientes de arcabouços interpretativos seja efetuada (SANTOS, 1994). A premissa de reflexão para uma nova educação enseja a deslocação do posicionamento que se restringe a ação de fazer apenas por fazer e se direciona a adoção de uma postura que adota e conhece os motivos que levaram a efetividade dos fatos (BEHRENS, 2012).

A educação se fortalece por meio de uma análise de sua dinâmica. O levantamento dos pontos fortes tidos como as características que precisam ser mantidas ou até mesmo aprimoradas e dos pontos fracos em que são averiguadas as lacunas deixadas na efetivação do processo de ensino aprendizagem resulta em diagnóstico da

situação vivenciada e daí, ser possível, a instituição, tornar cabível a execução de planos que venham sanar o quadro. A partir da consciência das precariedades da educação é possível que as mesmas sejam revistas e passem por uma etapa de programação de estratégias, assim como, de formulação de mecanismos inibidores da turbulência educacional instaurada.

O ensino remete a aprendizagem. Não há como desvincular uma esfera da outra, visto que, a formalização da primeira advém da obtenção da segunda. A aprendizagem em ação se enquadra na perspectiva da ciência social representada pela Administração por permitir reflexões precedentes à ação, durante, depois e também acerca reflexão inicial. O evento se ajusta ao modo que a realidade organizacional demanda um caráter mais prático e experiencial.

Vale ressaltar que as fragilidades dos professores e dos alunos precisam ser resgatadas a fim de servirem como degraus para a compreensão da sua própria ação (VASCONCELOS, 1996). O papel que cada um exerce perpassa um processo reflexivo acerca do que efetua e do que posteriormente podem exercer. Isto também se enquadra caso seja feita uma análise da conjuntura anterior do processo de ensino e aprendizagem, bem como, um julgamento de seus pilares atuais.

A realidade “sacramentada” (PESSANHA, 1993) da educação ligada aos contextos estáticos se faz vindoura. Percebe-se que as bases não são firmes para a produção do conhecimento, sendo grande parte inconsciente e inconcepta frente ao desafio de ensinar (PIMENTEL, 1993).

A universidade é um lugar de incongruência quando se é estabelecido um conflito entre a ação e a retórica. Neste ambiente há a abertura das portas para que em meio à uma sociedade capitalista a crítica social esteja ajustada à ação social (SOARES, 1991). Ressalta-se que mesmo que haja uma convergência quanto à finalidade da universidade, a sua manifestação é diferenciada em função do que a sociedade se espera e pretende (CUNHA; FERNANDES, 1994).

2.2 COMPETÊNCIAS DO DOCENTE

Exigências de desenvolvimento de novas competências e remodelação de políticas que supram as carências do cenário educacional são requisições veementes perante os desafios da sociedade. Determina-se que o professor universitário tenha um diferente posicionamento no que tange a sua ação profissional. Assim, o requerimento

de uma formação voltada à interdisciplinaridade, que seja integrada, bem como, holística advir e se dá em virtude de uma reflexão acentuada acerca de sua atuação no ensino superior. O contexto propõe a mudança do pensamento de ter o professor como um simples transmissor do conhecimento. A expectativa gira em torno de que haja uma envoltura mais larga. Vale destacar que esta esperança abrange professor e aluno. A missão de cada um precisa ser abrangida.

A interferência do ser humano nos amplos campos aos quais ele tem contato será eficaz ao passo que se tenha uma plena compreensão do ambiente no qual se encontra imerso e como pode se dar a remodelação do mesmo a partir de sua habilidade de interação com aquele. Não há possibilidade de enfrentar-se uma batalha sem que haja um planejamento que perpassa o propósito daquela luta, quais as falhas, os recursos, as forças. O homem é agente fundamental quando tem consciência de seu poder de transformação perante si e os demais (FREIRE, 1997).

Nos dias atuais a mera reprodução de informações não lança bases para a qualidade da formação do profissional, visto que, a conquista de sua efetiva constituição encontra-se além desse patamar. Daí, a necessidade de uma transformação da concepção de aula e o que a mesma deve contemplar (MASETTO, 2009, p. 84).

A sala de aula, desse modo, ganha novas visões e se abre ao mundo globalizado (MARINI, 2013). Não deve, portanto, ser um simples espaço físico. Naquele lugar é possível fomentar o desenvolvimento de mecanismos interativos, sustentado por relações em que partes diferentes se completam e que tem a dinamicidade como um dos princípios diferenciais. Por consequência, o ambiente será foco de confronto de ideias, coesão, divergências, mas, sobretudo, ambiente de crescimento.

Entende-se, novamente, que ensinar sugere além de propriedade pedagógica e informações específicas, docentes dotados de sensibilidade, preocupados com as particularidades dos seus alunos, comprometidos com questões ligados à ética, e assim, atentos quanto à repercussão do que foi proposto em sala de aula. Tal quadro aplica-se ao professor responsável, aquele que observa as várias extensões do seu exercício e se propõe a pensar fora da caixa.

De fato, ser professor universitário é desafiador. Ter segurança acerca dos conhecimentos específicos da área, evidentemente, é necessário. Entretanto, não se pode estagnar nos dados. O diferencial encontra-se na possibilidade de visualizar e questionar as entrelinhas, criar uma parceria com os alunos, aprofundar-se no desconhecido e

refletir sobre o que os conhecimentos desencadearão para si e para o aluno. Configura-se, portanto, como uma relação em que ambas as partes ganham.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 81) defendem uma educação integral, pois “educar na universidade significa auxiliar na preparação dos jovens para assumir as riquezas e mazelas da sociedade atual exercendo aí uma atuação consciente e responsável”. O papel do professor é colaborar para que o indivíduo tenha posse de uma “cabeça bem feita” em lugar de “uma cabeça bem cheia” (MORIN, 2000)

Sendo assim, deve-se almejar uma natureza pensante que busque o alinhamento da teoria e da prática e se baseie na atualização sobre os processos de ensino e aprendizagem, refletindo sobre os sentidos e os mecanismos que a educação oferta. Há lacunas a serem supridas e para isto, o professor universitário deve estar propício à renovação, incentivando fortemente o argumento e consciente de que o saber é mutável, não existem verdades absolutas. Na prática, refere-se ao professor que é um eterno aprendiz, que possibilita a reformulação incessante de suas teorizações (DEMO, 2011).

O termo ensinar, assim colocado, denota “ensinagem” (ANASTASIOU, 2003), visto que, ensino e aprendizagem estão intimamente ligados constituindo uma parceria que vai além da sala de aula. Esta se exterioriza. É uma prática social que transcende a transmissão de assuntos. A aula universitária rompe com a forma mecanizada e é momento de entendimento seletivo que possibilita lidar com os desafios do mercado de trabalho.

Consequentemente, a qualificação dos professores merece destaque. A formação espelhada nas diretrizes mencionadas deve ser primada. A composição profissional do aluno é influenciada pela formação continuada do professor, visto que, a qualidade do ensino advém de capacitação, desenvolvimento e atualização pessoal do professor. Ele é considerado sujeito e objeto na continuada constituição do saber (VASCONCELOS, 2000). As lacunas deixadas na formação dos que almejam seguir a carreira acadêmica são notórias. Aquilo que é de mais necessidade enfatizar-se parece ter uma relação desigual. As formas normativas geram uma “epistemologia da prática” que não é aprofundada adequadamente o que acaba por repercutir em maneiras de estruturas curriculares que se respaldam na prática em forma de pesquisa, na extensão e no ensino (SCHÖN, 2000).

O docente necessita de uma interligação entre os diversos saberes a fim de criar um alicerce capaz de suportar o desenvolvimento de um processo de aprendizagem eficaz. É assim configurado o ponto de partida para a formação baseada em

conscientização das práticas, entendimento das complexidades, legitimidade para lidar com os conflitos e alicerce para a vivência em uma sociedade envolvida pela globalização (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

O vácuo deixado pela busca por implantação do desenvolvimento de um profissional que tenha a prática e a reflexão como bases se estabelece na epistemologia universitária, isto é, na maneira como o mundo é visualizado pela universidade, bem como, aquilo que se encontra contido no currículo normativo. O problema enfrentado pela universidade em praticar teorias, no qual os professores empreendem uma tentativa de alinhar as metodologias utilizadas às necessidades que precisam ser ajustas poderiam ser supridas por meio de uma formação continuada e realista. As observações e conclusões seriam apuradas para posterior análise e se haveria uma verificação do que se encontra esquecido. A apresentação de soluções das problemáticas se apresentaria como consequência uma vez que as mesmas fossem detectadas (SHÖN, 1997).

Planejar, selecionar e operacionalizar as atividades também se configura como missão do professor. O caminho que será percorrido na sala de aula tem influência expressiva na formação profissional do aluno e consequentemente no mundo que ultrapassa o ambiente universitário. Tem-se a precisão de um amadurecimento quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Os métodos escolhidos para o alcance dos objetos são de extrema importância para reconfiguração de saberes, a quebra de paradigmas que não possuem fundamento e conquista de sentido para os fatos.

Um dos grandes empecilhos para a promoção de uma educação comprometida com a transformação é o fato da escolha da profissão advir de uma ordem. A imposição externa em que se percebe que a opção pela atuação profissional não contemplou desejo de ingresso em determinada área tem impacto de larga escala para a vida do indivíduo que acaba se estendendo ao outro. O fato pode ser causador de frustração e fomentador de consequências negativas, haja vista, o magistério ser, neste caso, sinônimo de determinação de âmbito familiar ou ter se dado em razão de questões financeiras (ARROYO, 2000).

É importante observar a complexidade que envolve as competências do docente. Este é aquele que será participante efetivo no quadro de pessoas que contribuirão para liberdade proposta pela educação, em que os indivíduos deixam ser fechar-se nos cenários políticos, econômicos e sociais e ampliam seu olhar em virtude de concentrar-se holisticamente nas coisas (IMBERNÓN, 2009).

Há uma integralização dentro do conjunto de competências múltiplas dos professores. Diversos saberes são contemplados e se pode identificar o estabelecimento de ligação dado entre o professor e cada uma destas esferas do conhecimento. Relações dispersas podem ser evidenciadas quando se refere às disciplinas curriculares, isto é, justamente aquelas introduzidas na grade por exercer interferência em sua formação profissional. Contraditoriamente, as aulas planejadas contemplam conteúdos que não lhes competem. Em contrapartida, as experiências vivenciadas ao longo do tempo imprimem uma melhor relação com os mesmos, visto que, compuseram sua trajetória e possuem uma consideração relevante perante os mesmos (TARDIF; LESSARD, LAHAYE, 1991).

Instigar uma sociedade de autocriação implica em defender que o conhecimento se embasa no entendimento do mundo, em seu progresso, no processo de mutações incessantes e em atos de flexibilidade. O ensino precisa se alinhar a esta ideia, uma vez que, se pautar na disseminação de metodologias que suscitem o ser criativo, questionador, bem como, estimulem o progresso embasado na aprendizagem constante é ratificar que o espírito de inteligência, de esforço direcionado ao enfrentamento de tribulações e riscos impostos pela atualidade deve ser contemplado. O comprometimento com o desenvolvimento perene que ganha forma com as melhorias implantadas, a capacidade de lidar com as variações e instabilidades do meio e o aspecto de valorização do profissional apto para resolução de turbulências. Estas também se firmam como competências que precisam ser trabalhadas a fim de pensar o homem como ser capaz de promover desenvolvimento pessoal e social. Observando, assim, uma aprendizagem que se pautar em continuidade ao longo da existência humana (HARGREAVES, 2004). Ainda é confirmada, pelo autor, a carência de um sistema de ensino que se volte para aprendizagem por meio de metodologias que estão deixando de fazer parte do processo.

O professor, deste modo, precisa estar inteirado em habilidades que incorporadas no processo de ensino aprendizagem fundamentam a cognição dos alunos, o desenvolvimento de capacidades e habilidades até então desconhecidas ou mesmo já percebidas, mas que necessitam ser valorizadas. Incentivar a consolidação de atitudes pautadas em princípios de cidadania também se é permitido por uma educação transformadora.

O completo envolvimento com as diretrizes curriculares e as habilidades que são triviais para que o exercício efetivo da prática pedagógica precisa ser assegurado. A

concordância entre o que se encontra na teoria e precisa ser repassado para prática deve também ser aspecto respeitado e, sobretudo, seguido. Atividades ligadas à sintonia estabelecida entre aluno e professor precisam ser consideradas, haja vista, a riqueza contida no debate provocado pelas metodologias escolhidas ou na discussão que objetiva o encontro adequado das práticas condizentes aos estilos de aprendizagem dos alunos. Os recursos de avaliação são de competências do professor, mas que precisam ser revistos, dado o mesmo não ser o único responsável pelo direcionamento do conteúdo. A classificação, aprovação ou reprovação do aluno terá laços estreitos com seu processo de aprendizagem. O planejamento das atividades, isto é, como será conduzido o processo de ensino aprendizagem requer a quebra de concepção de uma tarefa restritamente ligada à burocracia e uma veemência de que os planejamentos de aprendizagem preparem o alunado para vida. A inserção em um mundo carente de mudanças ratifica a reflexão crítica, capacidade de adesão ao novo e valores, a luta por conquistas e valorização dos princípios como pontos a serem resgatados (MASETTO, 2012).

Entretanto, a situação que se encontra no que diz respeito ao lidar com a modernidade imposta pelo mundo junto ao ambiente acadêmico é complexa. A ausência de profissionais habilitados para assumir a formação até mesmo de docentes do ensino superior é visível, haja vista, a falta de preparação no requisito de formação pedagógica. Evidencia-se que o homem é inacabado. Quando se pensa acerca do professor não é diferente. Ele não nasce pronto, sua bagagem é adquirida. É inadequada a concepção de que profissional competente é aquele que tem meramente os conhecimentos referentes à sua área de atuação (BEHRENS, 2012).

2.3 DIDÁTICA DE ENSINO

O caminho metodológico é caracterizado por um processo de sistemático da didática e linearidade do ensino, uma vez que, segue uma racionalidade de procedimentos usados pelo docente para que a aprendizagem seja orientada e intervenha na prática comportamental do estudante (NÉRICI, 1993)

Desse modo, a didática trata de viabilizar e estruturar o vínculo que é criado entre professor e aluno. Cada pessoa é única e alinhar seu estilo de aprendizagem ao processo de ensino, isto é, as metodologias que serão aplicadas a maneira mais adequada de aprender, é o diferencial. O fato se torna de caráter ético, uma vez, o

educador tem responsabilidade com o outro por meio compromisso em educar que foi firmado e influenciam o meio, ou seja, as metodologias surtem interferência na formação do indivíduo de forma geral.

Tardif (2001, p. 42) diz que:

[...] a dimensão ética se manifesta, finalmente, na escolha dos meios empregados pelo professor [...] ele pode controlar os meios, isto é, o ensino. Esse é o fundamento de uma deontologia para a profissão docente. Assim como um médico é julgado pela qualidade de seu julgamento médico e de seu ato, um professor também é julgado de acordo com o seu julgamento profissional, que se revela diretamente nos atos pedagógicos por ele realizados.

Nestes termos, se comprova que a didática pode contribuir positiva ou negativamente, servindo como aspecto edificante ou pedra de tropeço na vida do aluno. O método que se aplica na sala de aula deixa de ter uma simples conotação quando se reflete acerca da repercussão do mesmo na formação do profissional e a natureza da experiência que o mesmo acarreta para vida do indivíduo. A plena formação do indivíduo terá impacto advindo das metodologias de ensino comprometidas. Traçar um plano de didática no qual se abstraia formas arcaicas de ensinar, cativas ao conteúdo programático do curso é criar condições para que sejam potencializadas as competências e as habilidades dos alunos.

O processo de repasse de um turbilhão de informações precisa passar por uma avaliação. Não será a quantidade delas que determinará o desenvolvimento do estudante. A metodologia superficial e não direcionada não há de resultar em uma verdadeira aprendizagem. O alinhamento dos objetivos do ensino e da aprendizagem demanda um confronto no sentido de ajustar a maneira como se passa a informação e o modo como a mesma é recebida e captada. A verificação das ementas do programa da disciplina curricular, bem como, os critérios impostos pela academia para avaliação do aluno e os conteúdos que balizam o curso em questão devem considerar a posição do aluno, buscando perceber quais são as expectativas, de que maneira o ensino está sendo fator significativo na formação do aluno como pessoa e profissional e quais são as metodologias mais adequadas para a realidade vivenciada em sala de aula (OLIVIERI, OLIVIERI, BALLABEN, 2013).

O desempenho do professor passa pela função de interferir nos procedimentos do aluno a partir da sistematização composta por técnicas e metodologias. O objetivo encontra-se em possibilitar um norte para o processo de aprendizagem (NÉRICI, 1967). Marion (2007) entende que os métodos de ensino constituem o tracejado que o

conhecimento segue para que o conhecimento uma vez transferido também tenha aplicabilidade devida junto ao contexto organizacional. Dessa forma o autor, apresenta as seguintes metodologias:

a) Aula expositiva – Focaliza-se no recurso oral para a exposição dos conteúdos, bem como, nas demonstrações práticas das informações. Tem o professor como condutor do processo de ensino aprendizagem em que o assunto é explanado de forma comum, utilizando-se de recursos simples para a transmissão do conhecimento.

b) Ciclo de palestras – Em grande parte das vezes, a utilização de recursos audiovisuais, bem como, a presença de outros agentes faz parte deste contexto em que também é demonstrado o conteúdo através de exposição oral. A menção a diferentes assuntos em que se tenta provocar a interdisciplinaridade de áreas encontra-se presente nesta metodologia.

c) Resumo de leitura – Conhecido como resumo pedagógico, são ressaltados nesta síntese os pontos cruciais da leitura. O objetivo resumir o todo de forma compreensível às partes interessadas ou não.

d) Estudo de casos – Realiza-se uma avaliação de determinada situação dando como recursos os dados necessários para uma análise rica em que se busca desenvolver o papel gerencial de resolução de problemas e práticas de tomadas de decisão. São oferecidas questões em que há o debate pelos grupos formados para a construção de respostas aos questionamentos propostos pelo caso.

e) Role-play (jogo de papéis) – Há a dramatização de uma realidade, no qual cada aluno incorpora um personagem da história posta em questão. A adesão ao papel requer a improvisação daquilo que será falado, bem como, as posturas que serão adotadas. Há previamente um direcionamento por parte do professor para que seja mantido o foco e através da encenação possa ser discutido o assunto. Encerra-se, portanto, com um debate.

f) Grupo “T” – O foco é o compartilhamento de emoções a partir de comentários que são feitos pelos componentes dos grupos. Há um sentimento de empatia, no qual se aprende a lidar com as opiniões e posicionamentos dos participantes, lidando com reações e trabalha-se o lado emocional do alunado.

g) Jogos de empresa – Tornam-se possível pelo também conhecido por simulação de negócios empresarial e gerencial ou jogos de negócios toda teoria vista em sala de aula, dado que o objetivo é preparar o aluno para as situações de desafios e enquadrá-los em

um ambiente empresarial marcado por toda dinamicidade e processo mutável. Apropria-se da utilização de softwares para auxiliar o processo e em grande parcela dos casos é metodologia trabalhada em uma disciplina específica.

h) Discussão de grupo – É composto por um conjunto de técnicas que tem por interesse provocar a participação do aluno pelos estímulos com perguntas, painel integrado, observação e comentários de posicionamentos, questionamentos em dupla, entre outros mecanismos.

i) Seminários – Há, geralmente, o sorteio dos temas e a incumbência de planejamento e operacionalização da aula é passada para o alunado.

2.4 APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS

Desde os anos 90, o ensino superior em Administração vivencia um processo de ampliação, reflexo da abertura aos mercados globalizados. A estrutura produtiva da sociedade brasileira a qual lançava bases para uma crescente demanda por qualificação também foi fator determinante para que se desse o processo de massificação do ensino. (CERQUEIRA, 2000)

No Brasil, a flexibilidade da legislação com relação à abertura de IES (Instituição de Ensino Superior) foi fato significativo para que tal curso de graduação aumentasse significativamente. Em 2010, os cursos de Administração no país reuniam mais de 1.805 entre instituições públicas e privadas, os quais contavam com 1.102.579 alunos matriculados, representando 18,5 % dos alunos do ensino superior do Brasil (Conselho Federal de Administração, 2012).

Inseridos em um cenário dinâmico e competitivo no qual se corrobora uma crescente avalanche de informações e uma busca incessante por estratégias competitivas que sejam diferenciais no mercado, percebe-se que a conquista e consolidação do ideal são restritas às empresas mais bem arranjadas e adaptadas às mudanças do cenário mercadológico. De fato, existe cada vez mais a necessidade de profissionalização da administração, isto é, o mercado exige a formação de profissionais qualificados capazes de lidar com diferentes desafios.

Entretanto, evidencia-se que os vastos contratempos não é fato pelo qual os estudantes do curso se encontram preparados para lidar (INSPER, 2012). As lacunas quanto à formação profissional despertaram a percepção das organizações ao passo que se enxergam alguns déficits nos profissionais recém-chegados no mercado,

principalmente no que diz respeito aos aspectos comportamentais do ambiente corporativo. Trabalhar esses aspectos nos alunos vem se tornando uma preocupação dos docentes dos cursos de Administração. Torna-se necessário um alinhamento das metodologias de ensino com a edificação de competências gerenciais (MARION, 2007).

Castanho (1993), Leite (1997) e Giddens (1991) afirmam “que o papel da universidade em uma democracia deve não somente incentivar a reprodução, mas também a produção de conhecimentos e a qualificação das novas gerações para a vida e o trabalho”. Assim, as universidades devem enquadrar-se como ambiente propício para a reflexão, para o exercício de colocar em prática o que se aprende. Por conseguinte, deve se configurar como cenário voltado para a oferta de subsídios que permitam que o aluno aprenda a estudar, estimulando-o ao desafio e a novas descobertas.

Embora seja finalidade das universidades serem canais disseminadores de conhecimento por meio da contribuição destinada para a construção dos modelos mentais, presencia-se atualmente o seu cotidiano pedagógico marcado por procedimentos que trabalham sob uma restrita transferência do saber. A educação vai muito além do que hoje tem proposto. Ela ultrapassa o campo material, científico, tecnológico e atinge também a esfera espiritual, material e humana. Por isso, existir fortemente a necessidade de repensar o processo de ensino aprendizagem.

A sociedade requer à aprendizagem que se proponha a uma inclusão no mercado de trabalho, isto é, um ensino capaz de levantar uma visão crítica e criativa, incitada pela imprecisão e ambição de aprender. Daí, almejar institutos comprometidos em formarem pessoas que não sejam passivas, focalizadas em memorização de conteúdo. Pelo contrário, o desejo é que os mesmos tenham a propriedade de despertar seres reflexivos e questionadores.

Segundo Knowles, Holton III e Swanson (2009), a diferença existente entre a educação e a aprendizagem encontra-se na ênfase dada: a educação enfatiza o educador ao passo que a pessoa configurada como alvo de transformação é o foco da aprendizagem.

Ainda que haja muitas contestações por parte dos estudiosos a respeito do significado de aprendizagem, a palavra mudança é própria à definição de aprendizagem. Aprendizagem implica em mudança. Logo, é um processo contínuo, visto que, proporciona uma construção e reconstrução constante. A constituição do conhecimento passa por uma trajetória perene de pensar, questionar e atentar para novas visões.

Maia e Ipiranga (2004) afirmam que as habilidades constituem um conjunto de competências e disposições cujo profissional pode conquistar ou desenvolver ao longo de sua formação profissional. Esse constructo é formado desde sua iniciação na escola, perpassando pela universidade até a sua continuidade em âmbito profissional. Assim, a compreensão mais profunda do desenvolvimento do profissional é importante para o processo de elaboração de programas de formação, capacitação e análise de seu desempenho.

Quinn et al (2004) reuniram em oito distintos papéis, as capacidades gerenciais que são requeridas dos profissionais da Administração no espaço organizacional. São eles: mentor, facilitador, diretor, coordenador, inovador, produtor, negociador e monitor. Neste sentido, é indispensável que a formação do profissional seja efetivamente voltada para o desenvolvimento de tais competências, haja vista, serem primordiais no contexto de sua atuação profissional. Compete aos profissionais do ensino superior em Administração excitar o desenvolvimento destas aptidões em seus alunos e a estes demandar e auxiliar um processo de ensino aprendizagem multifacetado.

Ainda, apresentam-se os vastos desafios de um ensino mais dinâmico, pautado, sobretudo, na introdução de aspectos críticos no ensino, adequação de estrutura curricular e melhor relação entre ensino e pesquisa. A adaptação quanto à composição curricular é essencial para a renegação da “mercantilização” do ensino e sua fragmentação em esferas dispersas. Dentre as decorrências para a mudança, faz-se necessário discutir os pontos relacionados aos aspectos essenciais para a conquista do novo arranjo do currículo, estratégias de ensino mais apropriadas e ações que promovam a transformação necessária no ensino, com ênfase na prática e naquele que pratica.

A formação do Administrador deve estar voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas, conceituais e humanas. O que se percebe é que a relação entre teórica e prática encontra-se um pouco distante da realidade de um curso que requer, sobretudo, praticar aquilo que se aprende. Para Chia (2000, p. 14), ocorre uma ênfase dada na natureza do conhecimento a respeito da gestão e não voltado para gestão, decorrente da conservação de um enfoque exclusivamente disciplinar nos currículos e no qual são raras as tentativas quanto ao estabelecimento de conexões com o ensino e as experiências dos estudantes.

É inerente ao administrador a habilidade de mobilizar, articular, difundir competências no contexto da ação profissional, bem como, um pensamento sistêmico sobre as diversas questões que nos cerca. Por isso, defende-se que a melhoria do ensino superior em administração pode advir de uma aprendizagem em ação, visto que, a mesma é alicerçada em um processo de transmissão de conhecimento que rompe com os modelos habituais de ensino aprendizagem firmados na memorização.

Para que o estudante seja agente central, ou seja, levado em consideração em novas estruturas curriculares, é fundamental a observação de que ele promove um enriquecimento dos assuntos abordados e amplia as perspectivas requisitadas ao longo da formação superior. A abordagem experiencial rompe com a proposta aplicadora de tecnologia, em grande parte importada. Promove-se a conquista de um processo dirigido para pessoas cientes de sua contribuição para sociedade, como também, conhecedoras de sua responsabilidade para uma concreta transformação (NICOLINI, 2003).

A concepção do ensino em Administração passa pelo desenvolvimento do pensamento crítico. A ruptura com conceitos absolutos por meio da reflexão torna o processo dinâmico efetivo, tendo o raciocínio e o questionamento às ideias expostas aspectos provedores do desenvolvimento de uma nova maneira de pensar (SAUAIA, 1995, OLIVEIRA; SAUAIA, 2010). Existe a necessidade de incorporação de processos de aprendizagem mais eficazes, voltados à incorporação de estratégias de ensino ajustadas às especificidades das disciplinas relacionadas à área de atuação do Administrador. Um enfoque prático e simples pode ser resposta frente aos problemas do ensino superior em Administração.

Considerar que o contexto da sala de aula é um ambiente capaz de gerar a formação de profissionais ativos, uma vez, que podem utilizá-lo como canal de aprimoramento de suas competências é conseguir enxergar a frente, ir “além dos estudantes”, transpor o conceito superficial que tem sido remetido aos mesmos. É necessário atentar para um ensino que quebre a uniformização do conhecimento, procurando adaptá-lo aos estudantes e suas práticas. Assim, torna-se importante uma parceria entre professores e alunos no que se refere aos conceitos oferecidos e preocupações expressas de ambos os alunos, assim como, um diálogo entre as diferentes técnicas de ensino. Trilhar um caminho que desenvolva as habilidades de gestão independentemente dos papéis assumidos que serão assumidos é visualizar não apenas um ensino ofertado para o mero cumprimento de funções. É imprescindível versar para

que "tudo o que efetivamente os administradores fazem" esteja "colocado entre a reflexão e a ação" (MINTZBERG; GOSLING, 2003. p. 31-34).

Kolb (1997) defende a existência de uma ausência de compreensão nítida que leva a um ponto de vista fatalista do processo de aprendizagem dos gerentes ou administradores. Prontamente, o modelo de aprendizagem vivencial é indicado, pois busca demonstrar de que maneira os estilos individuais de aprendizagem tocam a educação gerencial. Kolb (1984) argumenta que o aprendizado advém do entendimento da experiência e de sua transformação. Essa reflexão levou ao desenvolvimento de um modelo designado como aprendizagem experiencial.

2.5 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A problemática no que concerne o desenvolvimento de habilidades e competências do administrador implica em desenvolvimento de progressos na transmissão de conhecimento atinente às atividades organizacionais. Buscando potencializar o processo de ensino aprendizagem se cria pilares para a vivência de experiências dentro de sala de aula que habilite o aluno a enfrentar as experiências expostas lá fora. Demonstrar o contexto organizacional a partir de práticas metodológicas dinâmicas e que sejam coerentes ao aluno e ao mercado possibilita a redução de situações conflitantes, reduz a voracidade implicada pelo mercado e cria um estado de maturidade.

Para Kolb e Kolb (2009), a maneira como se retêm conhecimento relaciona-se ao retorno sensorial do indivíduo às circunstâncias que o mesmo vivencia. O professor é crucial no processo de aprendizagem, visto que, em sala de aula, ele é agente de forte influência em razão de está intimamente ligado ao fato da comunicação se estabelecer de modo pleno. É preciso entender a barreira criada entre professor e aluno que determina aquele que aprende e o que transmite e rompê-la, haja vista, que em um processo de aprendizagem transformador, os dois agentes dividem a responsabilidade e juntos constroem o conhecimento. Estudar os estilos de aprendizagem do professor induz a contribuição para o descobrimento de aspectos individuais que influenciam a aprendizagem, tornando-a dinâmica e ativa.

Os estudos envolvendo aprendizagem experiencial alargaram-se substancialmente desde final dos anos 70. Cerqueira (2000) indica que a teoria de Kolb para o modelo de aprendizagem experiencial tende a ter melhor aplicação, isto é, surte

maior efetividade na formação de profissionais, principalmente no ensino superior. Constatou-se que diversas foram as produções acadêmicas procedente aos estudos do autor e que segundo Marsick e O'Neil (1999) tornou-se conhecida como aprendizado através da ação.

David Kolb ao iniciar em 1971 suas pesquisas sobre estilos de aprendizagem mostra em um cenário repleto de transformações requer a capacidade do aluno se transformar no sentido de se abrir à sensibilidade de aprender com as situações de êxito, fracasso e bem como interiorizar a necessidade de fazer uso das oportunidades e as construir. Os estilos de aprendizagem, sobre o enfoque da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb se configuram como um estado derivado nas relações existentes entre o indivíduo e o ambiente. O fato leva a compreender as interações entre os meios como as experiências e a consideração de que as mesmas são determinantes para a aprendizagem (CERQUEIRA, 2000, p.53). Kolb (1984, p. 41) determinou a aprendizagem experiencial como "o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação de se obter e transformar a experiência".

A aprendizagem em ação é, então, canal alternativo e propiciador para uma nova visão. Perceber que as experiências tem um impacto na forma pelo qual são captadas e processadas as informações é importante para uma análise de como as mesmas são hábeis para um processo de construção do conhecimento. Além disso, entender que tudo que é vivido tem uma repercussão e gera mudança. O aprendizado baseado na experiência e na reflexão dos estilos de aprendizagem proporciona às formas de aprender uma adequação conforme as habilidades pessoais do indivíduo.

A aprendizagem experiencial não se limita a medição e rotulação da maneira como se estabelece o aprendizado. Pelo contrário, permite que o indivíduo tenha conhecimento acerca de si, podendo trabalhar outras maneiras de estabelecer uma aprendizagem eficaz e assim construir formas de potencializar características ainda não tão desenvolvidas em detrimento de outras. Torna-se possível o aumento das capacidades e a constituição de um processo motivador e desafiante.

Percebe-se que a aprendizagem experiencial proposta por Kolb propõe um sistema educativo que leva e tem como foco um aprendizado contínuo, preocupado com as requisições do mundo contemporâneo e que para isto se pauta em viabilizar a implantação de novas metodologias de ensino. O professor não exerce domínio sobre a aprendizagem. Ela é livre e proporciona liberdade ao outro. O docente se coloca como

facilitador e estimula o pensamento crítico, reduzindo a dicotomia teoria-prática. Mesmo ainda pouco usada no campo das teorias da aprendizagem no Brasil, a abordagem é compreendida a partir da visualização da mesma como um conjunto de instrumentos e práticas para prover aos alunos experiências por meio do qual eles podem aprender.

2.6 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A caracterização interna dos indivíduos percebida na maneira como os mesmos fazem suas opções pelo modo como receber e transformar as informações configura os estilos de aprendizagem. Embora não haja uma consciência diante esta preferência é entendida que ela influencia os métodos que serão usados para alcançar os objetivos da aprendizagem (DIAS, 2006).

Neste sentido, o conhecimento acerca dos estilos de aprendizagem vem sendo estudado dada o aspecto de ser fundamental junto à proposta de melhoria referente às estratégias pedagógicas. Tem-se que um melhor entendimento no que concerne a temática permitirá a construção de um ensino mais voltado para as reais necessidades dos estudantes, o que por sua vez aparenta que melhores ensejos de aprendizado e um inovador significado atribuído ao ensino podem ser conquistados por meio de parâmetros educacionais mais adequados (LOPES, 2002, p.42).

Cerqueira (2000, p.37) assegura que o conhecimento das individualidades quanto ao modo de aprendizagem dos alunos é aspecto que contribui para que haja uma formação em conformidade, gerando um melhor desempenho acadêmico, diminuição de dificuldades de natureza disciplinar e atitudes satisfatórias em relação à instituição. A consciência de que cada um tem seu próprio estilo de aprendizagem deve ser de conhecimento do professor, haja vista, poder propiciar uma educação satisfatória, pois se levou em consideração as peculiaridades (PEREIRA, 2005, p.21).

Jacobsohn (2003, p. 32) defende ainda que a vivacidade como cada indivíduo aprende em detrimento do seu estilo de aprendizagem é que faz com que uma metodologia seja mais eficaz em relação a outrem. Daí a importância dos modelos de aprendizagem ser considerado no planejamento das atividades do curso. Em contrapartida, Pereira (2005, p. 22) destaca que um estilo de ensino contraditório as especificidades de aprendizagem do aluno pode trazer quadros de desinteresse, desmotivação em relação a si, a disciplina/curso e desagregação.

Expõe-se uma grande quantidade de instrumentos para inferirem os estilos de aprendizagem. São evidenciadas as disparidades e semelhanças que se dão entre as variadas teorias. Assim, a variedade de estilos proveniente de tantas conjunturas não supre totalmente os questionamentos que envolvem os estilos de aprendizagem (CERQUEIRA, 2000). Fundamentado no original de Kurt Lewin, “*The Lewinian Experiential Learning Model*”, Kolb (1984) desenvolveu o modelo de quatro estágios adaptativos, o chamado círculo de aprendizagem experiencial.

2.7 PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM

A prática é essencialmente importante no exercício do aprender. O aprendido se integra a vida e passa a modificar a existência humana, o que acaba por gerar significado às experiências. A transformação no solo da realidade fica, então, a encargo das experiências, a partir dos seres humanos. Dessa forma, a experiência é definida por um processo “de interação, pelo qual os dois elementos que nela entram (situação e agente) são modificados”. Esta relação que se põe entre as duas esferas proporciona uma alteração de significados e designa relações (DEWEY, 1974, p.14)

A experiência na aprendizagem tornou-se questão presente nos estudos, principalmente no que corresponde ao desenvolvimento profissional. A incorporação das experiências no processo de aprendizagem tem a capacidade de fomentar a formulação de ideias e designação de caminhos por parte dos estudantes de modo que direcione seus desempenhos em novas conjunturas e conquiste uma elevação no grau de eficiência. Para que haja efetividade na instrução e consequentemente na formação do administrador deve-se considerar a experiência no processo de aprendizagem, uma vez que, fica claro sua interferência no desenvolvimento de competências e sua contribuição na proximidade entre teoria com a prática (SHOW, 1983).

Kolb (1984) introduz as experiências na aprendizagem e a abordagem no curso de Administração da aprendizagem experiencial é bem vista por contemplar um caráter de formação mais expressiva. Em *Experiential Learning* (1984), o autor expõe a teoria em um estudo teórico e prático da aprendizagem juntamente aos profissionais de diversos campos do conhecimento. A identificação do processo de mutação das experiências em aprendizagem, bem como, a obtenção das mesmas para o estabelecimento de uma relação com os conhecimentos constitui o objetivo do proposto por Kolb.

Kolb (1984) estabelece que as teorias de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget fundamentam a aprendizagem experiencial, mostrando a aprendizagem como um processo balizado na constituição do conhecimento que advém da transformação da experiência. O processo permite uma natureza sistêmica e adaptativa, ao passo que, conta com combinações entre experiência, percepção, cognição, comportamento das pessoas e o ambiente. A aprendizagem experiencial utiliza-se de muitos conceitos e modelos de aprendizagem em projetos de programas de desenvolvimento profissional, haja vista, não se restringir a uma única teoria. As experiências de vida propiciam uma constante formulação e reformulação dos conceitos, daí sua utilização na aprendizagem de adultos (CHEETHAM; CHIVERS, 2001). Vale ressaltar que geralmente a abordagem alude à consideração e aplicabilidade das antecedentes experiências informais dos aprendizes.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é tida como o processo em que a construção dos conceitos advém das experiências, bem como, a modificação dos mesmos se dá por meio destas, Kolb (1984) defende que todo processo de aprendizagem eficaz caracteriza-se como cíclico. Por ser um estado dinâmico também recebe também influências de diversas esferas e é decorrente do equilíbrio entre duas experiências opostas vivenciadas pelos indivíduos: experimentação/conceitualização e ação/reflexão.

Kolb (1984) apresenta que a aprendizagem vivencial caminha entre duas linhas: captação e transformação. A primeira equivalente a "apreender", se caracterizando pela percepção e compreensão acerca das informações externas. Ocorre uma aproximação entre as duas esferas, como também, com o foi internamente armazenado. A transformação se configura como o ganho de significado por parte da informação inicialmente retida. A reflexão e análise crítica em uma via de intenção ou pela nova exposição à experiência, na via de extensão fundamentam o "compreender". Esse processo conta com a decifração dos conceitos e os aproxima da realidade.

O eixo captar é constituído por Experiência concreta e Conceitualização como modos de exposição à experiência. A **Experiência concreta (EC)** tem seu enfoque no sentido, na relação que se é estabelecida entre o aprendiz e suas percepções. O relacionamento com pessoas, a interação com o cotidiano e as vivências humanas tem sua observância neste tipo de experiência. O indivíduo permite-se viver inteiramente, embora de maneira imparcial, novas experiências. Na **Conceitualização abstrata (CA)**, a criação de esquemas e teorias abstratas possibilita a vivência de experiências pelos

indivíduos. Neste estágio, há uma apropriação da lógica para o desenvolvimento de teorias que venham solucionar os problemas. Os conceitos advindos das experimentações passam a integrar teorias consistentes, uma vez que, estão pautadas na lógica. Contrapondo a experimentação concreta, o sentido do pensar é ponto primordial.

O eixo transformar, uma vez que, captada a experiência possibilita a transformação via intenção e extensão. Sendo assim, é formado pela Observação Reflexiva e a Experimentação Ativa. A **Observação reflexiva (OR)** destaca a compreensão, visto que, existe uma procura por refletir e observar as experiências partindo de diversos ângulos. A descrição dos conceitos é imparcial e firmado na objetividade a fim de diferenciar e refletir. Na **Experimentação ativa (EA)**, atua-se designadamente nas circunstâncias, tendo por finalidade influenciá-las ou transformá-las. As teorias são utilizadas para tomada de decisões, bem como, para que haja a efetiva resolução de problemas. Neste sentido, Kolb (1984, p. 41) entende que o conhecimento resulta da combinação da experiência captada e sua transformação. Tem-se, por conseguinte, a formação de quatro estilos de aprendizagem (acomodador, assimilador, divergente e convergente) como resultado das combinações.

2.8 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE FELDER-SOLOMAN

A educação vem se tornando uma área de estudo constantemente discutida, em virtude, da necessidade de mudança de estruturas homogêneas que não atendem a combinação entre o trabalho e o planejamento das atividades pedagógicas e utilizadas pelo ensino para uma orientação profissional eficaz.

A tradição contida pela maneira como a academia ainda trabalha os conteúdos dentro da sala de aula passa a ser entendida por uma perspectiva conflitante, haja vista, que existe a necessidade de concordar as técnicas utilizadas pelos professores com os estilos de aprendizagem dos alunos. Não há sentido que um caminho metodológico seja traçado sem que se conheça o modo como os discentes acolhem e processam as informações. O desconhecimento desta esfera provoca um desalinhamento do objetivo educacional, visto que, os estilos de aprendizagem muitas vezes deixam de serem considerados e o aproveitamento acadêmico e profissional não acontece.

A aprendizagem é entendida como um processo que contempla duas fases: o recebimento das informações e o processamento delas. Isto é percebe-se a maneira como se dá a aceitação do que é transferido ao aluno e o como os dados são assimilados.

Na primeira fase tem o que se chama de recepção, no qual a informação interna (surgida introspectivamente) e a informação externa (capturada pelos sentidos) ficam a disposição para a escolha do material cabível ao indivíduo e a desconsideração do que para ele é irrelevante. O processamento acontece de várias formas que se consolida a partir de uma simples memorização ou por raciocínio indutivo, dedutivo, reflexão, ação, integração e introspecção. O resultado do processo é a apreensão ou não pelo indivíduo e o estilo de aprendizagem é determinado (FELDER-SILVERMAN, 1988).

O desempenho do aluno com relação a determinado assunto, neste contexto, possui uma próxima ligação com as habilidades e o preparo do aluno. Os estudos consideram que deve existir uma compatibilidade entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino dos docentes. A identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos é importante enquanto respaldo para a edificação de métodos orientados para a personalidade dos discentes (FELDER; SPURLIN, 2005). Vale ressaltar que o Inventário de Estilos de Aprendizagem (ILS) de Felder- Soloman apresenta o mecanismo para que se tenha uma obtenção acerca dos índices que demonstram as preferências dos indivíduos e os estudos de Felder e Silverman trouxe como proposta as dimensões referentes ao recebimento e processamento das informações. No ILS apenas utilizou-se de quatro das cinco dimensões encontradas na pesquisa. As dimensões revisadas no estudo de 2002 propuseram as preferências a seguir: **Sensorial – Intuitivo/ Visual – Verbal/ Ativo – Reflexivo/ Sequencial – Verbal.**

2.8 ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A diversidade teórica proposta pelos estilos de aprendizagem é evidente, embora a importância quanto sua aplicação prática seja motivo de discussões e se encontre distante de uma plena concordância. Encontramos, por exemplo, nos escritos de Pashler e outros (2008), críticas no que concerne a sua disseminação na educação. Presencia-se, de acordo com estes autores, a realidade de que a teoria ainda não dispõe de fortes indícios de validade para sua utilização. Entretanto, estudos empíricos mostram a contribuição dos estudos envolvendo a dinâmica dos estilos de aprendizagem proposto por Kolb. A aprendizagem experiencial tem seus conceitos derivados, construídos e continuamente transformados pela experiência. O futuro administrador tem a possibilidade de exercitar a administração-ciência, aprendendo com a própria vivência, bem como, desenvolver aptidões práticas para fazer uso do conhecimento.

Biggs (2003) explica que vêm ocorrendo uma mudança na ênfase dada ao processo de ensino aprendizagem. Promover modificações quanto o comportamento do professor e do aluno nos cursos de ensino superior faz parte do objetivo da nova abordagem. A capacidade de refletir, de formar cidadãos ativos e pensantes sobre a experiência é o que realça a importância dos preceitos deste enfoque sobre a mudança de uma cultura conformista. Schön (1983) destaca, ainda, que o sentido está em como percebemos a experiência, pois a mesma pode ser vivenciada e nada se aprender com ela. Daí, construir um ambiente educacional no qual o professor facilite o desenvolvimento das competências dos alunos e os atribui corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

No Brasil, já se deu o desenvolvimento de estudos tendo por meta identificar os estilos de aprendizagem e correlacioná-los com as experiências vivenciadas pelos estudantes universitários. No quadro a seguir são mostrados dois trabalhos empíricos. As observações foram feitas em diferentes realidades e suas principais conclusões e corroborações em relação à aprendizagem experiencial ratificam a geração de resultados satisfatórios e visionários para o âmbito educacional.

Quadro 1 – Análise dos Estudos empíricos sobre a Aprendizagem Experiencial.

ESTUDO	DESCRIÇÃO	CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS
APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA	O objetivo do estudo foi caracterizar as experiências dos estudantes de Administração, identificando a contribuição das experiências e estabelecendo relações entre as experiências e os estilos de aprendizagem. A pesquisa qualitativo-quantitativa foi desenvolvida junto à estudantes da graduação em administração vinculados as IES do estado da PB. As fases qualitativas tiveram a participação de 60 respondentes e na fase quantitativa, a amostra foi de 410 participantes.	Evidenciou-se a vivência profissional como forma de crescimento e satisfação pessoal, confirmando o que é defendido por Kolb. De fato existe significado atrelado à experiência. Logo o aprendizado se associa a vida calhando na alteração da existência humana. Constatam-se no estudo que o aprendiz desenha novos conhecimentos com base nas suas experiências e daí também pratica a capacidade de distinguir as conjunturas e as dificuldades, aprendendo também a classificá-las. Os alunos ainda expuseram, em sua maior parte, que percebem a importância da interação em sala de aula e da troca de experiências nos seus aprendizados. Percebem-se, a partir daí, a importância do estabelecimento de conexões e alinhamento dos estilos de aprendizagem as práticas disseminadas no ensino superior.
ESTILOS DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E AQUISIÇÃO DE HABILIDADES: UM ESTUDO COM DISCENTES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	O objetivo do estudo é identificar os estilos de aprendizagem e sua relação com a percepção das habilidades adquiridas pelos alunos após a aplicação de um caso para ensino. Foi aplicada uma pesquisa de natureza quantitativa, do tipo survey, com alunos do Curso de Administração de duas Universidades: uma pública e outra comunitária.	A pesquisa confirmou a heterogeneidade dos estilos de aprendizagem. No caso do estudo teve-se a predominância dos estilos assimilador e convergente. Partindo do entendimento advindo de uma leitura prévia sobre como as metodologias podem vir a contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias a formação e preparação adequada do administrador, o estudo revela a importância do caso de ensino para a conquista de um ensino eficaz. Ainda, no contexto, a categorização das habilidades em quatro grupos (planejamento e ação gerencial integrada, comportamento gerencial, comunicação interpessoal e confiança na resolução de problemas), bem como, a análise da relação com os estilos de aprendizagem auxiliaram na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Tal fato ampara os professores no reconhecimento da necessidade de empreender iniciativas que façam dos alunos seres reflexivos e atuantes, de forma a propiciar atividades de ensino mais desafiadoras e motivadoras.

Fonte: Elaboração própria, 2014.

As pesquisas confirmam as experiências como ponto chave no processo de aprendizagem, de forma a compor o apoio para reflexão, problematização e constituição de considerações. O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao decorrer da vida dado uma multiplicidade de distintos contextos e tem seus princípios de base valorizados por tal diversidade de situações. As práticas de reconhecimento e validação conectadas com o aspecto da aprendizagem experiencial conferiram-lhes um código de legitimidade.

A aprendizagem calcada na experiência tem de ser refletida, reconstruída e conscientizada. Daí, atentarmos para a mesma sob um ponto de vista holístico, considerando a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, sua relação com o meio, com os outros e consigo mesma. Logo, os saberes práticos não são uma mera aplicação de saberes teóricos. A extrusão epistemológica com uma percepção positivista do saber exprime a nítida valorização de outra forma de aprender classificada como experiencial.

3 METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como a ação de esforço despendido para a resolução de determinado problema (SEKARAN, 2007), isto é, de modo ordenado e estruturado há a possibilidade de que a questão investigada atenda as necessidades e a questão de pesquisa seja respondida, atendendo as exigências pertinentes. Portanto, instaura-se o entendimento da pesquisa como um processo que visa compreender a realidade vivenciada pelo contexto (GIL; JOHNSON, 2002).

O conhecimento dos métodos que serão utilizados para o desbravamento do caminho possibilita um melhor planejamento e desenvolvimento operacional da pesquisa. Advém, também, desta definição a compreensão dos indivíduos, sejam eles pertencentes ou não a organização, e os passos que serão seguidos se tornam mais claros e coerentes. A ordenação adequada dos procedimentos adotados aos objetivos traçados permite a pesquisa uma natureza de credibilidade e confiabilidade. Por sua vez, existe uma implicação sobre a validade do estudo.

A descrição clara e concisa da metodologia viabiliza o cálculo de riscos e possíveis fatores benéficos da implantação do projeto de pesquisa (GRAY, 2012). O auxílio vem em forma de mensuração do valor agregado pelo trabalho. O detalhamento percurso metodológico permite a replicação e adaptação do trabalho a outras realidades. Compreende-se que se obtêm assim um retorno em forma de validação de uma teoria específica.

A metodologia determina, portanto, a maneira como o pesquisador se portará diante da necessidade de preenchimento da lacuna exposta. Estar embasado em conceitos existentes e realizar reflexões acerca do que se pretende alcançar são preceitos para que se consolide um olhar novo e crítico do mundo estudado. O caráter pensante, criativo, questionador, entretanto imparcial precisa ser estabelecido. O planejamento é a o corpo da pesquisa, dado que, é ele que determinará o alcance ou não dos resultados.

O planejamento da pesquisa abrange uma reflexão acerca da temática do projeto, contando com uma programação quanto ao tempo e as atividades que serão desempenhadas. Dar-se um norteamento quanto à escolha das fontes e os tipos de informações necessárias e uma evidência dos procedimentos apropriados para cada fase do ciclo da pesquisa. Independentemente do tipo da pesquisa científica, se possui de modo subentendido ou até mesmo visível o design de pesquisa. Ele corresponde à

conexão dos dados a partir de uma sequência lógica a fim de subsidiar a concretização da pesquisa. Compreende desde a maneira como se propõe a introdução até as considerações finais (YIN, 2001).

O desenho da pesquisa envolve as etapas que irão compor o processo de investigação. Neste capítulo abordou-se o percurso metodológico da pesquisa. O design perpassou as etapas a seguir: delineamento da pesquisa, delimitação da população e amostra, instrumentos de coleta de dados, processo de coleta dos dados, análise e tratamento dos dados.

3.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se configura como um processo inacabado, haja vista, a continuidade e constante refinamento junto aos questionamentos acerca da temática. As indagações da pesquisa provocam um debate reflexivo e crítico da contemporaneidade que formalmente se consolida com o suprimento das lacunas existentes. O desenvolvimento sistemático do estudo faz com que haja uma interferência no campo estudado (MINAYO, 1993; DEMO, 1996; GIL, 1999). Isto significa que ao passo que o percurso metodológico se instaura, existe uma aplicação prática na realidade por meio do encontro dos resultados.

A presente pesquisa apresenta uma natureza básica e percebeu-se que a abordagem mais adequada aos objetivos traçados é qualitativa. A escolha de um estilo básico da pesquisa compreendeu a questão da mesma ter tido como foco a obtenção de conhecimentos inovadores. Observou-se na realidade a busca por novas práticas que fossem aplicáveis e de utilidade para o Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Consequentemente, ao se ter delimitado a pesquisa, foi procurado que as suas implicações surtisse reestruturações a nível interno e externo.

O intuito de abranger as realidades vividas universalmente e promover a partir dos dados coletados interpretações que tenham por foco o progresso da ciência e a disseminação do conhecimento consagra uma pesquisa do tipo básica. No caso, a UFPB foi escolhida como cenário investigado como forma de agregar um novo olhar acerca do curso, bem como, de suas práticas e levantar discussões enriquecedoras acerca do professor e sua didática de ensino.

A pesquisa social se insere veemente nos mais distintos contextos e a abordagem quantitativa foi aplicada na realidade para que a partir das inferências estatísticas que foram copiladas, significados pudessem emergir e criassem respaldo para um processo

de transformações. A explicação dos acontecimentos a partir da descrição e menção/interpretação destes dados quantitativos tem como características provocar generalizações. O fato determina que a pesquisa tenha um caráter dedutivo. De posse dos dados colhidos da amostra retirada buscou-se compreender os acontecimentos específicos.

Diferentemente da pesquisa qualitativa em que se busca uma profundidade advinda de mecanismos que não tem como base os procedimentos estatísticos, a pesquisa por ser quantitativa teve respaldo em uma sequência racional estabelecido a priori. Houve, neste sentido, definições de hipóteses e variáveis para a operacionalização da pesquisa.

O enfoque quantitativo criou condições de que uma vez quantificada as percepções da amostra haver a utilização dos métodos estatísticos para descrição de informações descritivas e inferenciais. Confirma-se no decorrer do trabalho que a utilização da abordagem permitiu a existência de classificações e possibilitou interpretações.

A estatística descritiva foi usada para que os dados coletados fossem apresentados e caracterizados. Após a coleta de dados, eles foram organizados no programa escolhido. Em conformidade com os objetivos traçados foram realizados agrupamentos e sínteses dos dados através das tabelas simples com fim de verificar as principais estatísticas como medidas de dispersão, tendência central. Com a utilização da estatística inferencial tornou-se viável fazer estimativas e utilizar teste de hipóteses para identificar características da população a partir da amostra e tomar-se um posicionamento adequado à situação estudada. A quantificação estabelecida pela abordagem teve como propósito apropriar-se da dinâmica estatística para a tradução de percepções em linguagem numérica.

No que diz respeito aos fins, a pesquisa caracterizou-se como descritiva, haja vista, que foram refletidas as propriedades peculiares de população e do acontecimento específico do contexto. Hedrick e colaboradores (1993) afirmam que as pesquisas descritivas ao mesmo tempo em que buscam que o fenômeno se demonstre de forma natural, podem comparar as informações junto a determinado padrão apropriando-se para isto de estudos normativos. Assim, é necessário entender o estudo descritivo como o delineamento de uma variável, assim como, a possibilidade de verificação das interações entre as variantes.

A pesquisa procurou focar em distintivos que estivessem contemplados naquilo que foi absorvido pelas respostas dadas junto aos questionamentos. Desse modo foi possível gerar hipóteses que foram testadas tendo como parâmetros as teorias bases do estudo em questão. Pretendeu-se conquistar a explicação do contemporâneo social por meio das legitimidades e relações causais entre os dados. Com isto ter-se-ia a medição dos aspectos do mundo social.

Sob um dos aspectos do funcionalismo tem-se que a natureza humana da pesquisa foi determinista. Os fatos apresentados foram previamente estabelecidos pelo ambiente em questão. Os fenômenos são realidade viva e embasados pela metodologia nomotética que tem nos testes estatísticos o uso de instrumentos padronizados. Desse modo, é possível evidenciar a efetivação de um protocolo sistemático.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O planejamento da pesquisa se materializa nos procedimentos utilizados para a efetividade da investigação e é também composto pela delimitação do contexto. O ambiente que amparou o processo, bem como, a delimitação dos participantes da pesquisa encontra-se aqui especificado.

A UFPB foi utilizada como laboratório para a discussão da temática. O cenário se apresentou como propício dado que havia uma inquietação acerca de compreender os estilos de aprendizagem predominantes dos professores que lecionavam no Curso. Um distanciamento visualizado das dimensões práticas e teóricas também foi fator determinante para que a pesquisa se efetivasse. A perspectiva foi contribuir para a reflexão de alguns cenários.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) adveio da união de algumas das instituições superiores, sendo criada pela Lei Estadual 1.266, de 02 de dezembro de 1955, tendo como nome Universidade da Paraíba. Após algumas modificações e reestruturações em seu formato, a UFPB no ano de 2002 teve sua composição pelos campi de João Pessoa, Areia e Bananeiras e os demais campus formaram a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O Plano de Expansão com Interiorização trouxe o surgimento do campus Litoral Norte, sendo as cidades de Mamanguape e Rio Tinto, contempladas.

A pesquisa foi realizada com os docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) do campus I (João Pessoa) que lecionaram no

período 2014.2 no Curso de Administração subordinado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Vale ressaltar que a amostra não se restringiu aos professores vinculados ao Departamento do curso, mas procurou-se obter as percepções dos demais docentes.

Para determinação da amostra, Coopler e Schindler (2003) afirmam que há a necessidade de extrair alguns dos componentes da população em que seja possível a formulação de conclusões.

Foi solicitado ao Departamento de Administração (DA) o quantitativo de professores que lecionavam no período 2014.2 e informações como o contato telefônico, email, disciplina lecionada, horário de aula e ambiente do professor. As disciplinas ofertadas pelo curso somam 36 e 10 são ofertadas pelos demais departamentos. No período 2014.2 o quantitativo de professores vinculados ao Departamento que estão envolvidos com disciplinas ministradas para o Curso de Administração totalizou 35 docentes.

A partir do contato com o DA foi parcialmente atingido o objetivo de abordar os professores. A parcialidade se explica pelo fato de que houve dificuldades de encontrar os discentes em alguns casos, haja vista, que a lista de informações cedidas não correspondia totalmente à realidade. Os horários ou salas de aula não estavam estabelecidos na prática como o disposto no quadro informativo.

Constatou-se, quando foi possível estabelecer uma abordagem direta, isto é, se remeter ao professor no momento da aula, que a estratégia não seria suficiente para o alcance dos questionários respondidos. Além de contar com problemas de tempo, havia casos de perda de questionário e os desencontros como foi citado anteriormente. A incompatibilidade entre a sala que deveria está acontecendo à aula e a que efetivamente era utilizada e uma das explicações dos funcionários seria a mudança de sala sem comunicação ao departamento.

Assim, além do contato direto foi estabelecido contato por email. A mensagem foi direcionada tanto para os professores para os quais o questionário já havia sido dirigido e, sobretudo para aqueles em que a comunicação encontrava-se difícil. Os questionários eram enviados para o professor e o mesmo se encarrega de deixar na coordenação do curso ao qual estava vinculado. Em outros casos, o email voltava com o questionário já respondido. Também houve a iniciativa de mensagem para lembrar a importância da contribuição do professor. Alguns emails não atingiram sua meta, mas

em outros casos a participação de outros cursos e colaboração dos funcionários de outros departamentos foi surpreendente e gratificante.

Em decorrência de o estudo contar com a participação de outros departamentos e haver corriqueiramente uma permuta entre os docentes, primeiramente foi estabelecido contato com cada curso a fim de construir uma ponte entre o pesquisador e o docente. Nesta conjuntura, o fato de não ter acesso, junto ao DA, acerca do conhecimento dos professores que lecionavam no período, foi minimizado. O acesso aos professores, neste caso, também se deu principalmente por email e teve um retorno satisfatório. Dos dois professores que lecionavam a disciplina, em muitos casos, ao menos um atendeu ao email enviado.

A amostra foi de 34 professores o que já permitiu a utilização de testes paramétricos e não paramétricos com fins de análise.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa utilizou questionário como instrumento de coleta de dados e foi válido para a concretização das exigências requeridas pelo trabalho. A técnica de investigação foi composta por questões que faziam menção a um conjunto de variáveis cujas particularidades procuravam ser desvendadas.

A tradução dos objetivos da pesquisa em questionamentos específicos é propriamente a função dos questionários, no qual as respostas apresentadas demonstram informações que precisam ser analisadas tendo em vista solucionar a problemática proposta (GIL, 2008). A linguagem a ser utilizada pelo questionário deve carregar consigo uma simplicidade que se faça compreensível pelo público que está sendo estudado. Por isso, efetuar o teste piloto. No caso deste trabalho, as duas partes que compuseram o questionário já haviam sido aplicadas em outros momentos e foi possível reajustar as variáveis adaptando-as ao contexto estudado. As características da população procuraram ser entendidas para que fosse possível a reformulação do questionário, tornando-o condizente com a realidade vivida.

O anonimato procurou ser priorizado no questionário como forma de preservação da identidade do respondente e com vistas a garantir imparcialidade pelo pesquisador. A praticidade e ausência de suporte mais específico para a aplicação do instrumento de coleta de dados foi significativa, uma vez, que não houve gastos consideráveis com a mesma. Houve, portanto, viabilidade para a execução desta.

O questionário teve em sua parte inicial a presença das questões que buscavam traçar o estilo de aprendizagem dos professores configurada como a Parte I. Esta parte era composta por quarenta e quatro questões com duas alternativas como possíveis respostas. Vale ressaltar que nesta fase havia onze perguntas relacionadas a uma dimensão de aprendizagem. Desse modo, as quatro dimensões propostas por Felder e Soloman no ILS estavam contidas nas perguntas de modo que havia um conjunto de questionamentos alinhados a cada dimensão. A segunda parte do questionário, a Parte II, buscava traçar o perfil dos docentes por meio dos dados sócio demográficos. Nesta seção abordou-se perguntas a respeito das disciplinas lecionadas, departamento vinculado, titulação, ano de ingresso na UFPB, vínculo e gênero. A Parte III contava com um quadro apresentando diferentes estratégias de ensino. Para cada método deveria ser pontuado um valor de acordo com a Escala de Likert. Procurava-se saber o nível de utilização da estratégia e a contribuição da mesma para a aprendizagem, ou seja, a percepção de cada professor levando em consideração esses dois questionamentos em relação à estratégia de ensino.

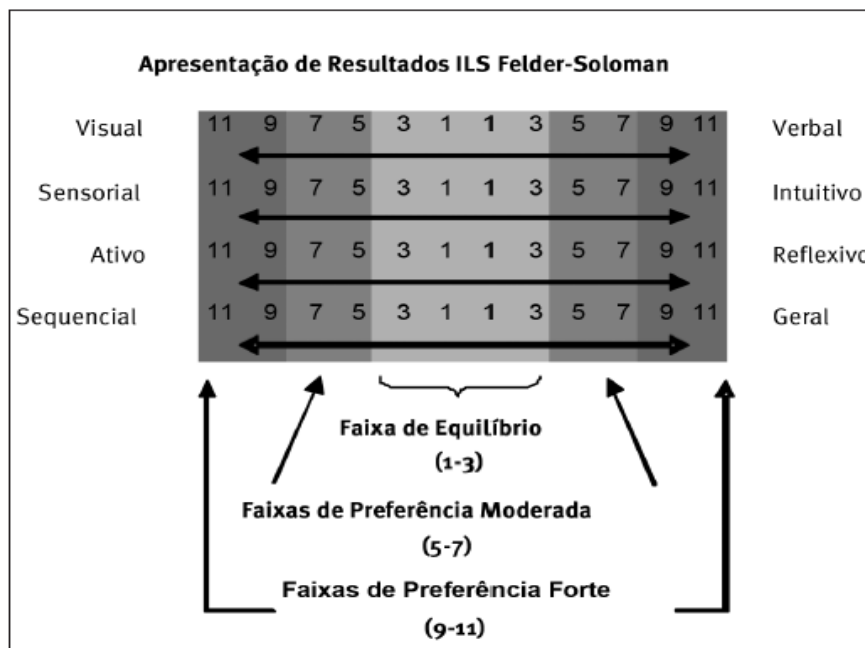
3.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A organização e classificação dos dados que constitui a etapa de tabulação foi realizada pelo software *Statistical Package for the Social Science – SPSS – versão 20.0*. O software deu suporte na realização da estatística descritiva e da estatística inferencial.

Como a Parte I busca identificar os estilos de aprendizagem dos docentes do Curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por meio do Inventário formulado por Felder e Soloman que classifica os estilos em quatro dimensões e apresenta como característica tipos de polaridades opostas, a análise dos dados foi realizada de forma a traçar os estilos de aprendizagem de cada docente. A determinação do estilo de aprendizagem do professor se deu por meio da combinação das respostas. Ou seja, para cada variável havia duas alternativas e o pesquisado deveria assinalar a que mais se adequasse a sua forma de aprender. O cenário remetia do professor um posicionamento enquanto aluno, haja vista, que necessita entender seu estilo. Caso as duas opções pudessem ser encaixadas em sua realidade, o docente procederia de modo a optar pela mais frequente. Onze perguntas estão para cada dimensão e a soma das dimensões referentes a cada professor se configurou como o resultado final para cada esfera.

Utilizou-se uma escala para saber o nível referente a cada dimensão. A seguir o Quadro 2 apresenta os indicadores de intensidade de estilo:

Quadro 2 – Escala de Nível de Intensidade de Estilos de Aprendizagem



Fonte: Felder e Soloman, 1991.

Tomando por base os resultados ILS Felder-Soloman podemos aferir que o pesquisado tiver um nível de 1 a 3 o estilo de aprendizagem é de preferência leve, pois está na faixa de equilíbrio. De 5 a 7 apresenta-se uma tendência moderada e os valores que vão de 9 a 11 levam a entender que aquele estilo de aprendizagem é fortemente predominante. A apresentação de resultados ILS de Felder e Soloman foi um auxílio para a realização do mapeamento do estilo de aprendizagem e, assim, foi permitido identificar em qual grupo o professor se enquadrava.

Observa-se que a partir da escala o modelo contempla efetivamente quatro dimensões: Ativo/Reflexivo, Sensorial/Intuitivo, Visual/ Verbal e Sequencial/Global. Mesmo existindo uma relação dicotômica que se estabelece nos polos, o indivíduo tem sua caracterização em apenas uma dimensão. Logo, atentar para o fato de que a intensidade remete a uma segurança quanto o estilo de aprendizagem correspondente. Existe uma volatilidade junto ao caráter de pertencer a determinado estilo, dado que, pode haver oscilações. Isto ocorre, pois a dinâmica instaurada pelo ILS não contempla uma natureza estática.

Ao se analisar os dados, procurou-se levar em consideração que o nível leve configurava uma situação incerta, isto é, o docente que se enquadra na escala de equilíbrio tende a mudar de estilo de aprendizagem mais facilmente. O nível moderado impregna ao discente um maior comedimento acerca de sua preferência. Entretanto, fica nítido que embora o mesmo esteja em um dos polos, o outro também tem características que para ele são bem consideradas e tem relevância na personalidade. O nível de intensidade forte de estilo de aprendizagem aponta um entendimento de que o professor dispõe de um estilo que se chama puro, isto é, não possui nenhuma particularidade ou um indício muito pequeno do polo oposto. Ressalta-se que não há superioridade entre os estilos. O objetivo foi demonstrar com os estudos de Felder e Soloman o estilo que mais se adapta a certas atividades do que outro.

Na parte II do questionário que se referia aos dados sócios demográficos procurou-se realizar a estatística descritiva para que se tivesse conhecimento do perfil da amostra que foi coletada. Com esses dados pode-se ter um maior entendimento sobre o público e entender a relação utilização e contribuição das estratégias. O Teste de Wilcoxon, como estatística não paramétrica, foi usada a fim de responder ao questionamento de haver ou não diferença de médias entre o nível de utilização e o nível de contribuição das estratégias em detrimento do curso ao qual o docente pertencia. Ainda foi usado o Teste de Kruskal-Wallis para verificar se a percepção dos professores acerca das estratégias de ensino variava em decorrência do curso ao qual eles pertenciam. A correlação de Spearman foi usada com vistas a entender o nível de ligação entre frequência e contribuição.

Quanto a Parte III do questionário em que se tinham as estratégias de ensino e o docente atribuía uma nota que indicava a sua percepção sobre o nível de utilização da estratégia em sua prática docente e a contribuição de tais estratégias de ensino na aprendizagem, realizou-se a estatística descritiva como forma de visualizar as metodologias que eram mais utilizadas, assim como, os percentuais de utilização e contribuição das estratégias.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo buscou provocar uma discussão acerca da temática tomando como pressuposto as respostas da amostra representativa de 34 professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

4.1 DADOS SÓCIO DEMOGRÁFICOS

Na Parte II do questionário ao realizar estatísticas descritivas com os dados sócio-demográficos dos respondentes foi possível traçar o perfil dos professores, assim como, oferecer um conhecimento mais abrangente da amostra que foi pesquisada.

Previamente é importante deixar explícito que a amostra coletada não foi probabilística. Isto confere o entendimento de que os elementos da população não tiveram a mesma probabilidade conhecida, e diferente de zero, de pertencer à amostra. A utilização desta probabilidade se deu em decorrência da simplicidade oferecida pela mesma, haja vista, não ter sido possível realizar uma amostra probabilística como o desejado. As limitações de tempo e recurso justificam esta escolha.

A obtenção de 34 observações concedeu o entendimento de que o estudo tinha uma população-objeto, ou seja, o quantitativo de professores que se tinha a princípio a expectativa de realizar a pesquisa. Contudo, apenas uma porção desta população foi acessível. Entende-se que a pesquisa dispôs de uma população amostrada e se enquadrou em um tipo de amostragem não probabilística chamada inacessibilidade a toda a população.

Embora a utilização da estatística inferencial requisitar que as amostras tenham uma natureza probabilística, as teorias de amostragem afirmam que o bom senso pode ser usado para verificar se o processo de amostragem não probabilístico pode ser usado para efeitos práticos e a amostra, portanto, considerada. Desse modo, existe uma expansão do método estatístico.

A amostra contemplou professores de 10 (dez) departamentos: Administração, Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia, Ciência da Informação, Ciências Contábeis, Economia, Estatística, Matemática e Direito. Teve, por consequência, um maior número de respondentes do Curso de Administração, haja vista, a frequência ser de 70,6%. A percentagem equivale a dizer que 24 professores que participaram da pesquisa estão

vinculados ao Departamento de Administração (DA) e isto já era esperado dado que há uma relação mais próxima com o curso.

Em seguida, os Departamentos de Finanças e Contabilidade e Estatística encontraram nas posições mais altas da pesquisa. Isto se explica por que se conseguiu obter respostas favoráveis à aplicação da pesquisa no Curso de Ciências Contábeis de três professores equivalendo a 8,8% das respostas. Estes estavam responsáveis no semestre em lecionar a disciplina de Contabilidade para Administradores ou Gestão Estratégica de Custos. Mesmo compondo a grade curricular do Curso de Administração, essas duas matérias estão a cargo dos professores de outro departamento.

Do departamento de Estatística obteve-se uma porcentagem de 5,9%. A posição se explica por ter colhido uma amostra de dois professores. Um deles leciona a disciplina de Métodos Quantitativos e o outro direciona Estatística aplicada à Administração. No que se referem aos demais departamentos, eles contribuíram com a participação de apenas um professor e o fato conferiu uma porcentagem de 2,9% que foi igual para os departamentos.

Quanto à titulação dos professores, pode-se demonstrar que houve a contribuição de 26 doutores. Este dado condiz com um percentual de 76,5% dos respondentes. O que leva a concluir que a maior parte da amostra é formada por docentes com nível de aprofundamento nos assuntos teoricamente maior. A porcentagem de docentes mestres equivale a 20,6%, isto é, apenas sete mestres participaram da pesquisa. O trabalho contou apenas com um professor com pós-doutorado.

No que se refere ao ano de ingresso, os dados apresentam o ano de 2011 com maior número de ingressantes. A frequência é de sete professores neste ano, o que leva a considerar uma porcentagem de 20,6%. Houve uma precedência de quantidade no ano de 2002 contando com 17,6% dos docentes. Em seguida, os anos de 2013, 1994, 2008, 2009 e 2014 apareceram como os períodos com maior percentual. Vale salientar que os anos de ingresso na UFPB apresentados pelos professores variaram de 1978 a 2014.

Por fim, quanto ao vínculo, um percentual de 94,1% respondeu que pertenciam ao quadro efetivo da UFPB. O dado indica que 32 dos participantes possuem estabilidade. Apenas dois professores são temporário-substitutos. Referindo-se ao gênero, o sexo masculino e o feminino apresenta uma porcentagem igual de frequência. Isto leva a entender que não houve predominância de um gênero em detrimento do outro, a amostra teve conscientemente a mesma quantidade de homens e mulheres.

A seguir, a tabela 1 sintetiza as informações de predominância de departamento, titulação, ano de ingresso na UFPB, vínculo e gênero, que foram apresentadas anteriormente.

Tabela 1 – Síntese de predominância relacionada às Variáveis Sócio demográficas.

VARIÁVEL SÓCIO-DEMOGRÁFICO	PREDOMINÂNCIA	%
Departamento vinculado	Administração	70,60%
Titulação	Doutorado	76,50%
Ano de Ingresso na UFPB	2011	20,60%
Vínculo empregatício	Efetivo	94,10%
Gênero	-	-

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dispondo de uma visão holística dos pesquisados, tornou-se viável o conhecimento do perfil dos mesmos e conduzir, a seguir, a análise no que se refere aos estilos de aprendizagem dos docentes do curso de Administração da UFPB.

5 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O objetivo desta seção é apresentar os resultados do Inventário de Estilos de Aprendizagem (ILS) desenvolvido por Felder-Soloman para os professores que lecionam disciplinas no curso de administração.

A peculiaridade inerente aos Estilos de aprendizagem confere caráter único para cada indivíduo, podendo ele sofrer modificações de predominância ao longo do tempo. A configuração da maneira como os indivíduos assimilam e processam as informações demonstra uma relação com as escolhas que são realizadas, isto é, a preferência por algumas preferências em detrimento de outros.

O estudo acerca dos estilos não deve estar fincado apenas no aluno, haja vista que a educação é formada por professor e aluno. O trabalho parte de uma perspectiva de facilitar e agregar ao processo de aprendizagem do docente, contribuindo também para o encontro de meios que provoquem a ampliação da dimensão ensino/aprender e que haja uma adaptação dos docentes às necessidades do mercado. Os dados procuraram ser gerados no intuito de que houvesse uma exposição clara e objetiva, mas também geradora de discussão, quanto o comportamento do professor em seu exercício docente.

A eficácia do ensino ministrado pelo professor ganha mais sentido quando se pensa em uma formação que primeiramente deve trabalhar o professor. Ele é o agente facilitador e uma educação transformadora só é possível partir por alguém que foi transformado. Os papéis que são desempenhados por ele na academia tem correspondência com sua maneira de entender as coisas, pois a sua personalidade inevitavelmente é impressa nesta esfera.

5.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPB

É possível entender a preferência dos professores quanto à forma de aprender e abrir discussões acerca da sua relação com as estratégias de ensino. Pode-se inicialmente realizar uma análise do ponto de vista das dimensões: Sensorial-intuitivo/ Visual-verbal/ Ativo-reflexivo/ Sequencial-geral, entendendo que os pontos que foram encontrados no radar são as médias e o quantitativo de professores que lecionam no curso e dispõe de determinado estilo de aprendizagem pode ser levantado a partir da frequência de docentes que possui aquele estilo.

Pode-se perceber que a dimensão visual possui uma média de 7,4, o que leva a considerá-la como a dimensão que possui um maior valor ao compará-la com as demais dimensões. De maneira geral, a dimensão visual tem uma preferência por métodos de demonstrações visuais e o quantitativo de docentes que apresentam uma predominância da dimensão visual no curso de Administração é de 17 docentes.

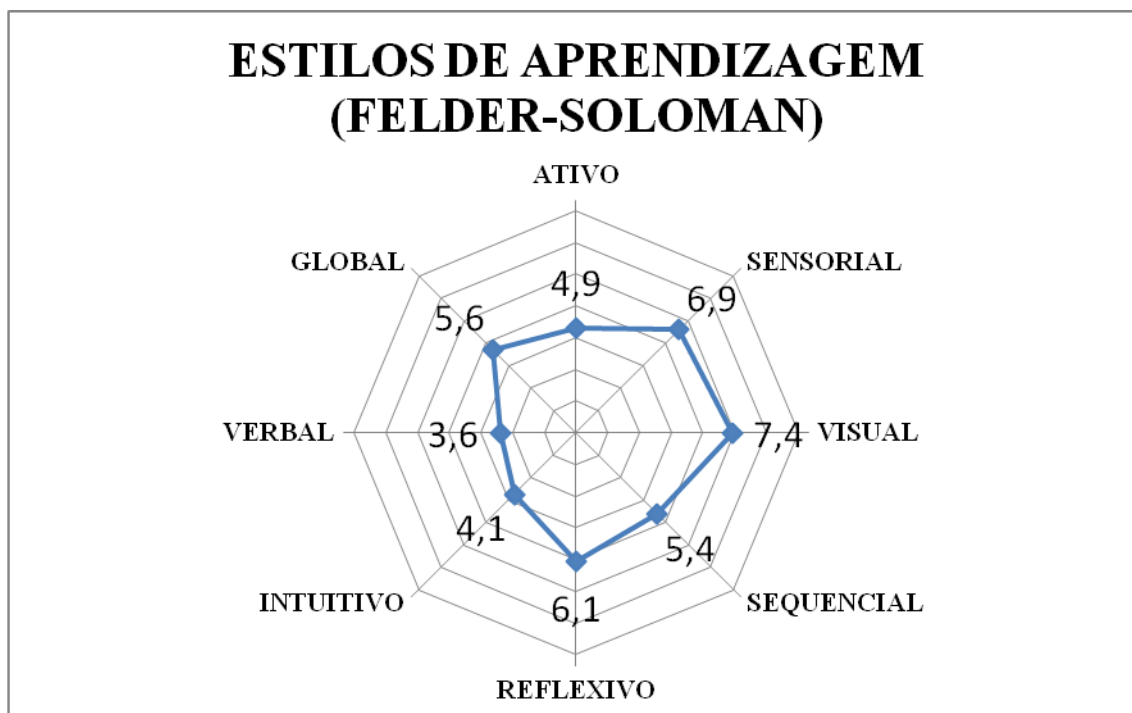
O fato demonstra que os professores do curso absorvem melhor as informações por meio de figuras e diagramas e isso tem o impacto de que em um contexto organizacional eles têm a possibilidade de enxergar melhor os processos, conseguindo ter uma visão mais ampliada dos fatos. Este estilo de aprendizagem também confere uma maior destreza para ocupar as áreas de supervisão e gerência. Ainda, se nos relacionarmos o estilo à utilização pelo professor da aula expositiva, o mesmo provavelmente vai preferir ministrar suas aulas enfatizando este lado visual, isto porque, os docentes com este estilo tem a facilidade de capturar os dados e recuperar as informações por meio desta ferramenta. Nos estudos de textos, possivelmente os professores preferem obter as informações por meio dos diagramas e não atentam o tanto quanto para as orientações por escrito.

Em segundo lugar, em termos de média de dimensão, temos a sensorial com uma média de 6,9. O quantitativo de 12 professores apresentaram essa dimensão como predominante, que está vinculada à apresentação de fatos, dados e experimentações. Existe ainda um consenso com o fato de serem cuidadosos e observadores. Pode-se, ainda, perceber que os sensoriais preferem encontrar meios aparentemente não inovadores de resolver os problemas. Provavelmente, eles têm um método tradicional de direcionar a aprendizagem e requerem um envolvimento dos sentidos para que haja uma efetividade no processo. As técnicas de jogos de empresa, simpósio, técnica de fórum, simulação e oficinas que possuem uma natureza prática e inovadora podem sofrer resistência por parte dos mesmos para sua utilização.

Em contrapartida, a aula expositiva pode ser uma alternativa bastante usada pelos docentes, pois traz uma abordagem mais simplista e em tese metódica acerca dos conteúdos. Daí, entender que os estilos de aprendizagem não são exclusivos, isto é, o indivíduo pode ter um maior nível sensorial, mas isso não impede que os demais estilos sejam desenvolvidos. Isto faz com que se reflita sobre a possibilidade de criar meios que potencialize as demais características a fim de que se haja a abertura do profissional a outras estratégias de ensino.

A seguir, a Figura 1, mostram os estilos de aprendizagem dos docentes do Curso de Administração:

Figura 1 – Caracterização dos Estilos de Aprendizagem dos professores do Curso de Administração da UFPB de acordo com Felder – Soloman.



Fonte: Elaboração Própria, 2015.

A dimensão dos professores reflexivos tem uma média de 6,1. O quantitativo de docentes com maior nível de desenvolvimento do estilo de aprendizagem reflexivo é de oito. A aprendizagem introspectiva é uma característica desses docentes, isto é, gostam de trabalhar mais sozinhos. Podem-se refletir acerca da utilização das didáticas que exploram uma dinâmica grupal: os docentes podem ter dificuldade em explorar esta técnica de ensino em decorrência de sua preferência. Uma vez que se aprende melhor por alguma metodologia, tende a utilizá-la com vistas a ser mais bem entendido por ter mais habilidade de lidar com a mesma.

Os professores com este estilo de aprendizagem possuem um caráter teórico e quando inseridos na organização se adéquam a área de pesquisa e desenvolvimento. Este aspecto também pode interferir na escolha de aula expositiva para a transmissão do conhecimento. Entretanto, deve-se ter cautela para que o conhecimento não se detenha ao professor, mas seja partilhado com o aluno. Olhando por outra esfera, a personalidade reflexiva confere a habilidade de propor todas as soluções possíveis,

primando por uma avaliação das possibilidades e também consegue definir bem os problemas.

A dimensão que possui um estilo de aprendizagem global teve uma média de 5,6. Essa esfera tem seu processo de aprendizagem norteado de modo holístico e o fato de trabalhar com materiais que oferecem um entendimento parcial das coisas apresenta dificuldade para as mesmas, haja vista, que eles apreciam pesquisas multidisciplinares. Os professores com estilo de aprendizagem global somam apenas 3. Isto leva a considerar que a técnica como o mapa conceitual pode ser valorizado pelo professor, uma vez que os docentes gostam de entender de uma forma abrangente para que em seguida seja possível uma aprendizagem direcionada. No mapa conceitual, se tem uma ênfase nos aspectos centrais do texto e se faz interligações. Como também possuem um aspecto ligado à estratégia e a capacidade de síntese, o uso desta técnica pode encontrar espaço na prática docente do professor com o estilo de aprendizagem em questão.

A média da dimensão sequencial é de 5,4. Isto leva a inferir que esta parcela tem uma forma de aprendizagem linear e consequentemente o planejamento de cada parte faz com que se chegue ao todo. Os docentes com este estilo de aprendizagem possuem uma maior resistência às mudanças, uma vez que, não gostam de sair do que foi estabelecido. Neste caso, também pode haver situações conflituosas com esses professores quanto à perspectiva de mudanças no ensino superior. A aprendizagem dos mesmos valoriza que haja no ensino uma esquematização do conhecimento. O hábito de seguir manuais e regras não deixam de serem aspectos que precisam ser trabalhados, pois a capacidade de se abrir a novos pensamentos e adotar variadas formas de aprender são carências do cenário atual.

A dimensão média de professores ativos é 4,9. Isto significa que existem aqueles professores que aprendem melhor por meio da experimentação ativa, aprendendo melhor ao passo que testam o conteúdo e o discute. Neste caso, podem ser aqueles professores que se adéquam melhor ao Estudo do meio, as oficinas, laboratórios, workshop. Esta aprendizagem é entendida como interativa, visto que, o indivíduo trabalha bem em equipe e se engaja em projetos que demandem projeções de experimentos e soluções práticas.

O estilo de aprendizagem intuitivo dos docentes apresentou uma média de 4,1. A capacidade de planejar e criar novas estruturas são características desse estilo, cuja maior média ocorreu em apenas dois professores.

Em menor instância temos a dimensão dos professores verbais com uma média de 3,6. Isto parece ser contraditório quando percebemos que a aula expositiva tem maior aplicação, entretanto, aqueles que têm a capacidade de discutir e argumentar, bem como, de ponderar as ações com êxito não integra de forma intensa o estilo de aprendizagem dos docentes. A média de características verbais é evidenciada no radar, contudo, se for feita uma análise de quantos professores são predominantemente verbais, nos deparamos com a realidade de que nenhum docente tem essa predominância quando comparada com as outras dimensões.

Dentre os 34 respondentes, pode-se perceber que 11 professores possuem mais de um estilo de aprendizagem, ou seja, eles possuem um número igual de características para cada forma de aprender. Isto significa que uma percentagem 32,35% de casos em que a aprendizagem do professor é plural.

O próximo capítulo traz uma reflexão quanto às estratégias de ensino utilizadas pelos professores. Será possível um entendimento acerca de possíveis relações que são estabelecidas, bem como, disparidades existentes. Além disso, pode-se ter uma visualização melhor da aplicabilidade das metodologias, formas de explorar adequadamente os assuntos e propostas de fazer do conhecimento um espaço integrado.

6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Existe uma necessidade de concentração em trabalhos que tratem da perspectiva de um melhor planejamento direcionado aos planos de ensino no que se refere não apenas a escolha dos conteúdos para a formação do indivíduo, mas também, as estratégias de ensino que mais se adéquam ao modo como os alunos preferem aprender.

A identificação das metodologias usadas pelos docentes no ensino superior poderá possibilitar o encontro dos pontos que precisam ser melhorados ou os aspectos que estão sendo negligenciados no curso de Administração da UFPB. O fato possibilitaria uma redução do distanciamento dado entre a prática e a teoria.

O direcionamento de esforços estendidos à escolha das técnicas de ensino utilizadas podem se configurar como resposta para a reflexão acerca da forma como os alunos aprendem e o que é tido por eles como essencial. Optar por um instrumento em detrimento de outro se apresentaria como um dos caminhos que levaria o docente a resolver os conflitos presentes em sua prática docente. A promoção de adaptações quanto sua ação profissional por meio da utilização de métodos que casem com as expectativas dos discentes é um resultado advindo da seleção das estratégias de aprendizagem (COLL, 2003).

O curso de Administração precisa estar empenhado com a formação de profissionais que vivenciaram, previamente, na sala de aula uma dinâmica de estudo que servisse como auxílio frente aos desafios que ele terá que encarar ao sair do ambiente acadêmico. O professor como agente do conhecimento deve ter como preocupação e prioridade a organização da maneira como o estudo será conduzido, bem como, criar bases para um processo de avaliação de eficácia das estratégias, promovendo um ajuste entre a prática social e a vivência acadêmica.

O modo como se é efetuado o gerenciamento do exercício docente exerce influência sobre o alcance dos objetivos conquistados pelas estratégias de ensino. O comprometimento do professor com a finalidade de construir consistência entre as duas esferas é relevante para o progresso do ensino aprendizagem. Nesta seção será discutida a percepção dos professores no que diz respeito ao nível de utilização das estratégias de ensino na prática docente e o nível de contribuição das estratégias para a aprendizagem dos alunos.

Os resultados apresentados a partir de uma estatística descritiva mostram a obtenção da média da frequência do método e a participação efetiva para o aprendizado

dos estudantes o que implicou em considerações significativas a respeito das decorrências trazidas por cada uma das estratégias.

Percebe-se que o trabalho pode ter considerações importantes para que a aprendizagem do Administrador seja consistente e aplicável ao contexto das organizações e possibilita uma análise da percepção que os docentes têm acerca da eficácia de estratégias, necessidade de utilização, contribuição para seu exercício enquanto professor e impacto sobre a vida do aluno.

6.1 ESTUDO DE TEXTO

O trabalho demonstra que o estudo de texto tem uma média de utilização pelos professores de 6,91. Isto leva a considerar que os professores de Administração utilizam a técnica com frequência e tem a percepção de que o uso da mesma traz um diferencial para a aprendizagem do aluno, haja vista, que seu o nível de contribuição é de 6,71.

Lidar com estudos de textos desenvolve no aluno a capacidade de articular melhor as ideias, bem como, agregar mais no ambiente em que estiver inserido. A leitura desperta a capacidade de ampliar uma visão de mundo que muitas vezes se encontra restrita. Desse modo, tornar o uso de múltiplas técnicas ou até mesmo promover associações entre elas é complicado, haja vista, que a prática mais difundida nas salas de aulas do ensino continua sendo a aula expositiva. É válido mostrar que ela tende a estabelecer uma relação mais objetiva com o aluno e em algumas situações não ajuda que o indivíduo exercite a determinação de diretrizes. Ao contrário, existe um reforço quanto à transferência para o estudante de conhecimentos prontos, absolutos. A prática cumpre a função de determinar os fatos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

É preciso observar a estatística como uma confirmação de que o desenvolvimento dos indivíduos passa por um processo que se pauta na leitura, tendo em vista que ela é capaz de promover conhecimentos que sejam interessantes e de validade prática para a sociedade. Encarando o dado como uma realidade na UFPB, existe uma utilização efetiva do texto em Administração e isso pode ser explicado provavelmente pela abertura da didática de ensino a metodologias que tenham como fundamento disseminar uma comunhão com a realidade das organizações. Por meio da leitura trabalhada na sala de aula, professor e aluno podem se aproximar da prática e passar a exercitar a abertura a novos contextos, uma vez que, as situações reais podem e devem ser debatidas na prática da utilização dos textos.

A percepção dos professores, neste sentido, reitera que a utilização do texto serve como base para a aprendizagem, haja vista, que eles verificam um retorno por parte dos alunos. A disposição de conteúdos específicos à área ou até mesmo mais abrangentes permite o aluno palpar o conhecimento, trazendo-o para próximo de si. O fato confere ao aluno experiência a partir do momento que ele é posto em frente da realidade. O professor precisa se configurar como um guia que aponta para modelos que permitam uma conversa que prima pela negociação dos métodos que serão utilizados, pela busca das condições mais satisfatórias e uma natureza que partilhe da responsabilidade com os alunos (COLL et al., 2003). O estudo de texto dispõe destas características, pois a leitura confere ao aluno maior potencial crítico e uma reflexão que se dá na ação. O aluno entende e é habilitado a criar e recriar o conhecimento.

A sala de aula deve se configurar como um meio de desenvolvimento. Para que ele aconteça este ambiente precisa utilizar-se da leitura, haja vista, ela nortear uma aprendizagem duradoura e consistente. Fica nítido que a aprendizagem surte efeitos com uma bagagem teórica que lhe permite enfrentar a prática. Aplicar na sala de aula a técnica de estudo de texto é uma oportunidade de instigar o aluno a descobrir formas de resolver as situações que são apresentadas e, sobretudo, a leitura ela confere fundamento e argumentos aos alunos.

6.2 SEMINÁRIO

A estatística referente à utilização do seminário como estratégia de ensino e a percepção dos professores respondentes acerca da contribuição trazida por ela é de 5,79 e 6,18, respectivamente.

Desse modo, pode-se perceber que o uso de seminário vem sendo utilizado pelos docentes do curso de Administração da UFPB e há uma consideração de que ele promove resultados significativos para a aprendizagem dos alunos. Embora se verifique que existe uma maior conscientização dos efeitos de sua utilização do que a disseminação desta prática no curso.

O seminário, em decorrência, de requer um preparo do estudante junto ao conteúdo que será ministrado é capaz de conferir, se seguido em sua essência, autonomia ao aluno e fomentar a necessidade de conhecer novos assuntos, de procurar fontes legítimas de conhecimento, construir seu próprio ponto de vista sobre a temática e ainda ter ciência da percepção de outros autores sobre o assunto.

Embora existam controvérsias de que o seminário não surte os resultados esperados, incentivar uma utilização preocupada inevitavelmente com o desenvolvimento do aluno a partir do método é fundamental. Contudo, promover uma simples divisão de conteúdo e não presenciar uma integração entre as partes implica em perda de sentido para a sua utilização. Muitas vezes o que acontece é uma falta de um fundamento acerca da utilização da estratégia (COLL et al., 2003).

Desse modo, tem-se contemplado o fato de que a ausência de acompanhamento pode ser refletida no uso destas estratégias sem um planejamento adequado, tornando o processo mecânico e aprisionado em objetivos que não cumprem o que de fato se requer. A comunicação, o trabalho em equipe, o domínio sobre o conteúdo, a sincronia e o teor do assunto se perdem e estagnam.

O processo de construção ou reformulação do conhecimento recebe influência da maneira como o mesmo é transferido para o aluno. A aprendizagem será favorável se o docente utilizar de estratégias que se encaixem em sua realidade (AYRES, 2004). E desse modo, o curso vem sendo recebida de maneira positiva pelos alunos. Quando se pensa nas atribuições do administrador contemporâneo, usar o seminário como método de contribuição para que um profissional comunicativo, articulador de ideias e formador de opiniões se constitua é fundamental. Os aspectos de liderança, de atribuições de tarefas e o próprio relacionamento interpessoal, como também, experiências relativas à tomada de decisão são ressaltados pelo seminário e colocam o aluno em processo de experimentação profissional. O estágio de como lidar com os conflitos, da maneira como apresentar propostas de melhoria ou até mesmo desenvolver a flexibilidade que o mercado requer pode ser vivido por meio do seminário.

6.3 ESTUDO DIRIGIDO

O estudo dirigido tem no trabalho um nível de frequência de 5,59 e é visualizado pelos professores como um instrumento que surte resultados favoráveis, uma vez, que responderam que tem uma média de contribuição de 7,06.

Pode-se ainda perceber que os fundamentos teóricos que esta metodologia oferece ao aluno, bem como, o exercício de uma reflexão acerca de determinada realidade não tem uma correspondência como o nível de utilização da estratégia. O que faz aferir que os professores do curso mesmo vendo no estudo dirigido uma

possibilidade de conectar e entender informações de diversas naturezas não transfere isto com a mesma intensidade com o qual visualiza o suporte dado para a aprendizagem.

A metodologia utiliza uma aprendizagem conjunta e isto deixa de ser vivido ao passo que o docente não escolhe a estratégia como forma de criar uma parceria entre docente e aluno. Precisa-se questionar a sua utilização em menor instância, dado que, o processo é enriquecedor, pois as dúvidas são sanadas a partir de um direcionamento por parte do professor que ao mesmo tempo confere liberdade.

Encara-se, neste sentido, o desafio de trabalhar de modo que se vá além do conteúdo. É um processo que se torna autônomo à medida que ele necessita ser construído junto com o aluno e ter como alvo seu desenvolvimento (ANASTASIOU; ALVES, 2003). O docente precisa fomentar com o estudo dirigido a concepção de que o professor não é dono da verdade. Pelo contrário, deve ratificar que um ensino configura-se como sólido quando se observa o quão construtivo ele é e quais transformações o mesmo pode provocar na vida do indivíduo.

A função do professor perpassa o envolvimento do aluno, encontrando meios que consigam estimulá-lo a aprender. O planejamento das ações dos docentes devem considerar metodologias que possuam natureza criativa, interessante e segura. Apenas com um ensino que consiga despertar no discente um olhar atrativo pelo conhecimento é capaz de promover o alcance da aprendizagem do aluno (PETRUCCI; BATISTON, 2006). O estudo dirigido é capaz de realizar o que foi mencionado pelo autor anteriormente, professor e aluno dividem a aprendizagem e possibilitam um ao outro a oportunidade de desenvolver seu papel e ainda ajudar na construção do aprendizado do outro. Observa-se, apenas, um “senso comum pedagógico” (LUCKESI, 1994), pois do contrário haveria uma maior resistência a técnicas em que se torna visível o quão ela despertaria no aluno a autonomia. A direção do estudo pelo professor tem essa propriedade de fazer com que a aprendizagem se estabeleça efetivamente sem que haja uma distância entre docente e discente. É uma aprendizagem por competências, o aluno é norteado pelo professor, mas é ele quem é autor de sua história.

6.4 MAPA CONCEITUAL

A partir dos dados estatísticos pode-se perceber que o nível de utilização da estratégia na prática docente é baixo. A frequência deste método é de 3,35, o que equivale dizer que ainda é pequena a quantidade de docentes que lecionam no curso de

Administração da UFPB que utilizam da construção de mapa conceitual em sua prática docente. Percebe-se, entretanto, que mesmo com um pequeno grau de uso, a contribuição derivada da prática é de 5,06. Este dado suscita algumas reflexões e confirma o mapa conceitual como opção adequada a um ensino transformador, capaz de agregar resultados positivos para a aprendizagem do aluno.

É importante que os professores passem a considerar e incluir esse recurso metodológico em sua prática docente. O alvo da aprendizagem é o aluno e o mapa conceitual tem a propriedade de ênfase sobre a composição conceitual da disciplina e o impacto destes sistemas sobre o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a importância do uso desta prática pode advir da capacidade de mostrar a hierarquia entre os conceitos sob um ponto de vista inclusivo que facilita a aprendizagem e a absorção dos conteúdos pelos alunos (MOREIRA, 1997).

O mapa conceitual se apresenta como forma de articulação com a proposta pedagógica do professor, visto que, desenvolve por meio da aula a capacidade de uma interpretação e análise do material. O aluno é levado a elencar os conteúdos chaves e dispor de uma estrutura global em sua mente acerca do conteúdo.

Os dados dão respaldo para um debate quanto à preparação dos futuros administradores para o exercício pleno de sua profissão, bem como, para o enfrentamento de realidades que requerem o inovador e um saber interligado. A gestão empresarial não se dá de modo isolado. Este aspecto pode, assim, também ser proporcionado pela utilização dos mapas. Do mesmo modo que os conceitos precisam ser conectados, os alunos precisam atentar para a conexão entre a esfera prática e teórica, para a resolução de problemas como uma temática que impacta na organização e até mesmo pode ser benéfico no sentido de priorizar as ações.

O mapa, de fato, se apresenta como uma maneira eficaz para estilos de aprendizagem que gostam de aprender esquematizando a problemática e compreendendo os pontos cruciais ligados ao tema, assim como, cruzando relações. Vale salientar que a presente estratégia de ensino não apresenta uma maneira única, isto é, não existe mapa propriamente certo ou errado. Cada pessoa desenvolverá a experiência de forma única e aqui cabe uma avaliação do auxílio que ele pode trazer para a tomada de decisões que também é individual.

Possivelmente, ao atribuir uma pontuação significativa para o mapa conceitual, o professor do Curso de Administração consegue entender que os benefícios das estratégias, dado que, consegue obter um entendimento acerca do desenvolvimento das

habilidades de compreensão, análise e síntese do conhecimento por parte dos discentes. Ainda, percebe que o mapa não apenas foca no conteúdo, mas prima por relações justificáveis entre os conceitos, potencial criativo, organização coerente e coeso dos conceitos, ideias enriquecedoras e também a habilidade de tornar o trabalho representativo.

6. 5 SIMPÓSIO

O estudo demonstrou que a utilização de simpósio para a promoção de uma aprendizagem edificante é baixo, sendo a frequência de 2,76. Isto demonstra que existe uma cultura que não provoca uma ligação com os benefícios trazidos pelo ciclo de palestras, workshop, mesas redondas e demais atividades. Entretanto, os professores que utilizaram a técnica surtiu uma percepção favorável quanto à contribuição para a aprendizagem, pois teve um nível de 4,91. Demonstra-se, por sua vez, que o contato estabelecido com a técnica de ensino é satisfatório, embora a metodologia ainda não esteja sendo utilizada pelos professores do curso.

Entendendo que a Administração precisa romper com decisões prontas e com a concepção de que as realidades são iguais para as organizações, o ensino precisa renegar a “teoria da cópia” (POZO, 2002). A utilização de simpósios se mostra representativa para o contexto do ensino em Administração e a ruptura desta teoria, pois o aluno tem um maior contato com a sociedade e amplia o conteúdo passado nas aulas expositivas. O direcionamento de esforços para a abertura da sala de aula ao simpósio é uma alternativa para um aprendizado capaz de envolver o aluno ao passo que lhe confere a transformação de vivências em significados, como também, a construção de conhecimentos próprios e a compreensão de que os contextos diferem entre as empresas.

No simpósio instaura-se um ambiente que viabiliza ao estudante de Administração um processo de comunicação, de troca de conhecimentos e discussão acerca de temáticas, que em alguns casos, não são trabalhadas nem mesmo dentro de sala de aula. Há a necessidade de compreender que o cenário de aprendizagem não se prende apenas a ao ambiente físico do ensino e isto se comprova com a estatística que mostra a contribuição do simpósio. A aprendizagem por outros meios pode e deve ser disseminada no curso de Administração, haja vista, os fatos comprovarem sua eficácia.

O ser humano constrói o conhecimento a partir do convívio, do laço que se firma entre o ambiente, o humano e o objeto. O homem aprende e é capaz de repensar ações, comportamentos e teorias quando tem encontros práticos com a realidade (PIAGET, 1982). O simpósio tem esse caráter prático de proporcionar ao aluno o compartilhamento de momentos com pessoas que estão inseridas em outras realidades. A estratégia de ensino é possível ser construtora ou reconstrutora do conhecimento, pois fortalece no aluno uma maior maturidade por meio da vivência com o outro.

Torna-se necessário que a conscientização da utilização do simpósio serve como complemento para a aprendizagem ultrapasse a estatística e se instale na prática docente. O professor precisa transferir o dado em ação, visto que, a metodologia atribui ao aluno iniciativa. A clareza ou objetividade trazida de diversas formas por este tipo de evento acadêmico pode estimular uma reflexão sucessiva e uma ampliação do processo de aprendizagem. O uso de métodos inovadores e ainda não tão disseminados no curso pode fomentar ao aluno a sede por novos conceitos e encontro de outras habilidades.

6. 6 JOGOS DE EMPRESA

Embora esta metodologia de ensino agregue ao aluno uma experiência significativa, a utilização dos jogos de empresas no curso de Administração é baixo, cuja média foi de 1,74. Por outro lado, os mesmos confirmam que quando utilizados, os jogos de empresa surtem uma participação no processo de aprendizagem do aluno de 4,91. Isto leva a crer que a satisfação encontrada no uso desse método é significativa, contudo não são proporcionados ao estudante os benefícios trazidos pela metodologia.

O professor poderia utilizar o jogo de empresa como um facilitador de uma aprendizagem por competências e pode estimular a capacidade de tomada de decisão na organização e a aprender como lidar com as contingências do mercado atual. O aluno, principalmente, de Administração, por meio dos jogos se abre para a vivência de situações que servem como referência. A personificação dos jogos de empresa em “micromundos”, de fato, oferta ao aluno à vivência da complexidade das organizações e indica a possibilidade de exploração das situações. Até mesmo é possível um ensaio de aspectos estratégicos e políticas de gestão com vistas a simular as implicações (SENGE, 2000). De fato, a dinâmica do jogo propõe o desafio de viver o cotidiano das organizações, tendo um potencial de desenvolvimento do estudante.

Os conceitos de excelência, de adaptação a realidades, de relacionamento com clientes e gerenciamento de materiais contidos no jogo proporciona ao aluno o crescimento pessoal e profissional, uma vez que, articulam planos e pensamentos de estratégias, assim como, decisões de nível tático e operacional. O interesse dos professores em utilizar a estratégia deve considerar a habilidade de fomentar que as incertezas do mercado sejam minimizadas, uma vez, que alinhados à utilização de experiências práticas ajudem a solucionar casos. Os jogos de empresa tem essa legitimidade: conduzir uma aprendizagem autodirecionada e reflexiva, sendo um laboratório que se instala dentro da sala de aula e amplia a visão do estudante ou até mesmo esclarece algumas dúvidas que ele pudesse ter sobre o ambiente empresarial.

6.7 ESTUDO DE CASO

A utilização do estudo de caso já vem sendo disseminada no curso de Administração. O que comprova isto é o fato de que a utilização pelos professores tem uma frequência pelos professores em média é de 5,94 e uma contribuição de 6,88.

Similarmente aos jogos de empresa, esta metodologia confere ao aluno a oportunidade de poder mergulhar em uma determinada realidade empresarial, podendo o discente desenvolver a habilidade de tomar as diretrizes e conduzir o processo de gerenciamento organizacional. Estreita-se a distância entre a academia e o mercado ao passo que os textos são escolhidos usando o contexto das organizações como exemplo. As realidades podem ser assim analisadas por diferentes óticas e não há a necessidade de presença física para que a mesma seja possível. A ilustração das temáticas ganha uma nova forma e gera outros interessantes.

A realidade ou a simulação trazida pelo estudo de caso permite que o aluno se torne protagonista do processo de ensino aprendizagem. O discente passa a nortear a leitura, fazendo ligações com a temática e assim estendendo, bem como, apreendendo novos conhecimentos.

A elaboração do “esqueleto” da empresa, isto é, da situação atual pode ser verificada por meio do estudo e desse modo, aluno e professor, podem construir conceitos e elaborar meios de sanar o problema. Além disso, é possível com a prática tornar o olhar do discente apurado e provocar uma reciclagem de seu saber. O professor age como facilitador, uma vez, que permite que a gestão do ensino seja participativa. O

ensino tem essa necessidade, de protagonizar o aluno, fazendo com que ele componha sua história.

A situação sugere, por sua vez, um confronto direto e objetivo. O aluno precisa levantar a situação atual da empresa, quais razões foram condicionantes para seu estado e projetar um futuro, realizando estratégias. O estímulo da técnica se dá pelo trabalho em busca da resposta mais adequada à situação. O estudante ou o grupo de colegas precisam trabalhar pontos específicos e, assim, são potencializadas as características de cada um ou até mesmo criadas diante das dificuldades. A questão é colocar em pauta discussões, visualização de fraquezas ou oportunidades e identificação de pontos fracos ou fortes remete ao aluno a consciência do que será vivido profissionalmente. A educação precisa se conscientizar que a volatilidade do mercado demanda estabelecimento de diálogo e, sobretudo, de flexibilidade. O estudo de caso, assim, é bem compreendido pela maneira como trabalha esses pontos.

6.8 AULA EXPOSITIVA

A aula expositiva apresenta no estudo a maior frequência de utilização pelos professores, visto que, sua média é de 8,8 e assim confirma o que é apresentado na literatura. De fato, a exposição oral, se comparada ao grau de utilização norteia fortemente a aprendizagem dos alunos. Entretanto, faz-se necessário refletir acerca da dinâmica que ela estar instaurando na sala de aula e observar o direcionamento da exposição oral. O cuidado deve se pautar em não perder a legitimidade da estratégia não estimulando uma reprodução do conhecimento, mas incentivando o aluno a refletir e criar seus próprios fundamentos.

A aula expositiva precisa conferir a possibilidade de o aluno participar das aulas, vestindo uma roupagem ativa. O processo deve corresponder a uma prática em que o docente expõe sua forma de visualizar a temática ao passo que lance bases o questionamento das informações e haja uma experiência analítica dos fatos (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Os dados demonstram uma contribuição na aprendizagem dos discentes de Administração de 7,65 e fica nítido que a contribuição é menor que o nível de utilização. Isto dar espaço para reflexões no que tange a eficácia na aula expositiva para o estudante do curso. Pode-se induzir a partir disto que as críticas relacionadas às aulas se consolidam com os dados.

Caso o conhecimento se concentre apenas no professor e não dê espaço para que o aluno interaja com as situações, de fato o método acaba perdendo sua validade. Essa deficiência apenas poderá ser suprida, caso discente e docente de Administração estabeleçam uma comunicação que vise discutir a viabilidade da estratégia de ensino fomentando a reflexão e a crítica do aluno sobre o conhecimento abordado. Promover aulas expositivas que contrariem uma perspectiva crítica, estimulante e desafiadora não possibilita a contínua edificação do conhecimento. De fato, isso só é possível por meio de um processo que seja coletivo (DEMO, 2004).

6.9 ESTUDO DO MEIO

A pesquisa demonstra que similarmente as técnicas que mais enfatizam a prática, a frequência de utilização é ainda pequena, cuja média é de 4,46.

O crescimento da proposta de possibilitar ao aluno um contato mais direto com o contexto que ele possivelmente irá atuar deve ser considerado pelos professores no momento em que se há a escolha da estratégia. Quando se analisa a contribuição do estudo do meio para a aprendizagem dos alunos, pode ser observada pelos professores uma média de 6,26. O resultado pode aguçar uma abertura maior das salas de aula a introdução da estratégia com vistas a superação dos desafios socioeducacionais.

A metodologia do estudo do meio visa justamente estreitar as relações que existe entre o que é proferido no cenário acadêmico e aquilo que é visualizado nas organizações. Isto implica em contemplar na sala de aula aspectos não meramente objetivos, mas trabalhar o aspecto autêntico do ensino. O estudo do meio Assim entender-se o porquê de o professor ao utilizar do método conseguir enxergar um crescimento do aluno. O estudo do meio proporciona a formação de uma consciência cidadã e reúne as habilidades necessárias para o estudante ser mais bem absorvido pelo mercado de trabalho.

A metodologia não deve ser entendida como uma técnica isolada, mas deve ter os objetivos estabelecidos de modo transparente. O envolvimento entre as áreas do estudo não deve ser obrigatório, mas também, deve-se haver um maior cuidado com a interligação entre as esferas (FELTRAN; FELTRAN FILHO, 1991).

O professor poderia passar a utilizar a prática, uma vez que é já entendido que as características do tipo de didática incentiva o levantamento de questões, um processo seletivo de informações, necessidade de observações em campo, como também,

comparações entre os dados levantados e organização de conhecimento por parte de demais pesquisadores, estimulando o aluno uma interpretação, organização de dados e consideração sobre os fatos.

6.10 TÉCNICA DE FÓRUM

A presente estratégia de ensino tem um nível de utilização de 3,35, bem como, um nível de contribuição para a aprendizagem de 4,91. Desse modo, pode-se perceber que ainda existe uma carência quanto à utilização da prática e ainda demonstra-se que a percepção dos professores Administração da UFPB acerca da didática é que ela tem uma participação significativa na aprendizagem dos alunos.

A perspectiva de aplicar a teoria na prática e vice-versa é um benefício percebido pela técnica de fórum. Fazer uso do recurso tem implicações que atingem não apenas o campo teórico, uma vez que, o estudante poderá ver os conteúdos de uma maneira diferente, tendo em vista que naquele momento se tem um confronto de ideias e exposições de argumentos. Esta transferência de um campo para outro necessita conquistar uma maior atenção do docente. De fato, existe um acréscimo na vida do estudante e em seus resultados enquanto profissional (MARTÍNEZ, 2010).

O exercício pedagógico se pauta na consideração de três pilares: dimensão humana, dimensão ideológica e dimensão técnica (CANDAU, 1983; RANGEL, 2001; FEITOZA, CORNELSEN, VALENTE, 2007; CUNHA, 2008). Sendo assim, a estratégia do fórum pode estimular um debate em que todos podem contribuir com seu ponto de vista e com assuntos condizentes. Aquela é considerável na medida em que pode contribuir para que haja um entrelaçamento das partes e envolvimento dos alunos, fazendo com que tenham a oportunidade de desafiar os fatos e extrair conclusões destes (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

6.11 SIMULAÇÃO

A simulação dispõe de uma prática importante para que o aluno tenha um respaldo maior quando inserido no contexto das organizações. A dinâmica do mercado pode ser trabalhada no contexto pedagógico e assim, a discrepância entre o plano teórico e prático abre espaço a um ambiente em que o discente se vê com maior amadurecimento para enfrentar o mercado de trabalho.

Pode-se perceber que as estatísticas demonstram que a estratégia apresenta baixo nível de utilização pelos professores, cuja média foi de 3,67. Em contrapartida, gera-se uma contribuição para a aprendizagem dos alunos de em média 5,55. Isto, assim, acaba ratificando o quanto a estratégia já agrega, embora não utilizada na mesma proporção que auxilia. Tais níveis nos remetem a uma reflexão acerca do ganho que se poderia ter se a mesma fosse propagada na esfera do ensino em Administração.

Como o próprio nome sugere, na técnica de simulação, as realidades vividas pelo ambiente organizacional são trazidas para sala de aula para que aluno e professor possam analisar e interpretar juntos a resolução mais adequada para os problemas. Ela possibilita, de fato, que a empresa seja ampliada no sentido de que o aluno poderá ver as particularidades pertinentes à mesma, debata com os colegas sobre como agir diante das circunstâncias, tome decisões de caráter grupal, mas também de natureza individual de modo que criem esforços para lidar com o gerenciamento da situação.

Vale ressaltar que por ser simulação e, além disso, pelo fato das organizações não contemplarem situações engessadas, a técnica auxilia na aprendizagem, mas não detém a capacidade de encontrar maneiras precisas para a solução das dificuldades. Isto acaba por trazer um lado positivo, o ensino não se fixa como processo sistêmico. Entretanto, permite que a aprendizagem seja conduzida de maneira autônoma, uma vez que o ambiente criado é de desafios e não apenas de cumprimentos formativos de atividades.

A simulação, então, é uma forma de permitir que haja uma dinâmica, de modo a fomentar competências gerenciais e estimular o estudante a agir enquanto profissional. Daí, o uso da estratégia de ensino para suprir e favorecer o aluno: insiste-se na mudança da “arquitetura didática da formação” que é composta de levantamento das necessidades, na escolha dos objetivos que desejam ser atingidos, bem como, na seleção e condução dos assuntos abordados, nas técnicas utilizadas para tal e nos métodos de avaliação (QUEIROGA, 2006). O ato de simular a realidade empresarial é importante para a situação se tornar mais palpável ao estudante. A condução da dinâmica requer que os itens mencionados sejam trabalhados e, além disso, haja uma ação reflexiva. A experiência contida no sistema interfere no indivíduo e deixa ser transformada por ela.

6. 12 TÉCNICA DE SOLUÇÃO DE PROBLEMA

Semelhante à simulação, a técnica de solução de problema confere ao aluno de Administração a oportunidade de ser administrador na prática. O processo de ensino baseado nesta metodologia rompe com os pressupostos formativos e imprime um caráter mais dinâmico, criativo e desafiador ao aluno.

Demonstra-se que já há um avanço de entendimento por parte dos professores que lecionam no curso referente à evolução conferida ao aluno em esfera pessoal e profissional. O nível de frequência desta técnica é de 5,56 e a contribuição que a mesma tem é de 7,0. A estratégia de ensino pode fomentar uma atitude proativa do aluno, visto que ele se depara com o desafio de identificar o problema e direcionar ações para que a lacuna seja suprida.

A agilidade, a habilidade e a capacidade de avaliação do aluno são relevantes para que a aprendizagem seja efetiva por meio da técnica. A utilização da esfera teórica, prática, formal, informal, experimental ou social podem servir como base para a aprendizagem efetiva, desde que, haja uma adequação e consideração dos campos de trabalho (DESAULNIERS, 1997). Dessa maneira, essa realidade pode ser implantada por meio da técnica de solução de problemas, haja vista que, a insistência de que as competências sejam construídas a partir de um conjunto de meios que trazem o saber é atendida a partir da utilização dela.

A noção de competência é pilar para que haja o desenvolvimento e uma formação profissional (ZABALA; ARNAU, 2007) e ressalva-se isso no ensino ao passo que se usa a estratégia. Esta permite o aluno potencializar suas capacidades e remete uma reflexão em ação para o alcance dos objetivos. A disposição dos conteúdos dessa maneira e as formas de ensinar e aprender, assim como, o sistema de avaliação acrescenta na construção do ser profissional do aluno. A carência de formar profissionais para a vida e não fazer do conhecimento uma ciência imutável é percebido como um benefício que possivelmente justifica os dados apresentados.

6.13 OFICINA (LABORATÓRIO OU WORKSHOP)

A oficina apresenta um nível de utilização de 2,15 e uma contribuição para a aprendizagem dos alunos de 5,38. Quanto a esta metodologia faz-se necessário repensar na prática como auxílio para uma aprendizagem satisfatória, pois também são

comprovados os benefícios trazidos pela prática a partir da informação gerada por parte dos dados da amostra.

Enfoca-se na questão de integração do currículo para que seja possível um entendimento holístico acerca do saber. Assim, alguns fundamentos no que tange a contextualização e interdisciplinaridade tem que ser considerados (RAMOS, 2002). A oficina tem um caráter que se baseia nos conceitos plurais e se apresenta como uma maneira de não limitar aos métodos convencionais de aprendizagem. A utilização do laboratório ou workshop pressupõe um propósito de diversificar e diversificar os conteúdos que até mesmo já foram debatidos na esfera teóricos. Entretanto, não há equidade entre saber acerca de determinada problemática, mas não saber como lidar com ela no campo prático e não dispor de incentivo à utilização da mesma.

Mesmo que haja contradições entre os dois lados, pois se percebe a importância da aplicação da oficina, mas não a utiliza amplamente no curso de Administração, o propósito do estudo não é apenas fornecer informação, nem romper radicalmente com as estruturas, mas provocar uma ação por parte da academia de viabilizar que a aprendizagem também se efetive por meio da estratégia de ensino.

O ensino baseada na experiência confere ao aluno e professor a vivência dos conteúdos de modo mais pleno e a vivência do assunto é inerente à oficina. A inserção no contexto pressupõe uma solução mais precisa e coerente, tendo em vista, que o contato possibilita esse benefício. O objetivo de ter contato com situações concretas, no caso com as oficinas, é ter a chance de inebriar o aluno ao ponto de que ele saia da zona de conforto e fomenta neste o desejo por aprender. A aprendizagem significativa pode ser estabelecida pela estratégia com as experimentações da vida real e a partir dos conhecimentos que são adquiridos de modo instintivo (RAMOS, 2002).

7 ESTATÍSTICA INFERENCIAL ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS DOCENTOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPB.

A realização dos testes foi significativa para que fossem percebidos ou até confirmados os pressupostos existentes entre as variáveis que estavam sendo consideradas, como o nível de utilização e o nível de contribuição, em detrimento da estratégia em questão. Neste sentido, por meio do teste de correlação de Spearman, pode-se entender o nível de associação entre os dois níveis e daí aferir considerações acerca da influência que um exercia sobre o outro e vice-versa. O teste foi eficaz ao passo que verificou associação entre a frequência de utilização da estratégia e se isto estabelecia uma relação próxima com a contribuição que advinha destas, sob uma percepção dos professores do curso de Administração da UFPB.

Partiu-se do pressuposto de que a hipótese nula do teste de correlação demonstrava não haver associação entre as variáveis X e Y. Houve uma rejeição desta hipótese e aceitação da hipótese alternativa. Isto é, os dados se enquadram em um posicionamento médio a forte de associação. O fato justifica que existe uma associação linear positiva, ou seja, à medida que há um crescimento em uma das variáveis isto provoca repercussões na outra.

Primeiramente tem-se que o uso da estratégia combinada aos estudantes de Administração geram resultados para a aprendizagem dos discentes. Em contrapartida, é insatisfatório percebemos que houve casos em que se teve uma utilização da estratégia maior que a sua contribuição, como também, há uma difusão mínima de algumas metodologias que possuem um alto benefício para o desenvolvimento do aluno. Isto significa que, as metodologias que de fato correspondem às expectativas dos alunos não vêm sofrendo um processo de aderência pelos professores.

A estatística é clara ao demonstrar que técnicas que primam mais pela prática do conteúdo como, por exemplo, o mapa conceitual, simpósio, jogos de empresas, estudo do meio, técnica de fórum, simulação e oficinas, apresentam índices baixos de utilização, mas um grau considerável de aprendizagem. Na perspectiva de formar profissionais para o mercado, para que haja uma maior aproximação com o que se difunde por meio da teoria, o curso de Administração não vem utilizando técnicas que visem conferir ao aluno uma maior “tranquilidade” ao se deparar com o ambiente organizacional.

Caso haja uma comparação levando em consideração a amplitude das médias amostrais, se tem que existe uma discrepância de 7,06 em relação à estratégia mais utilizada em detrimento da metodologia menos utilizada, tendo em vista que, a aula expositiva apresenta um uso de 8,8 enquanto os jogos de empresa uma utilização de 1,74. Inferi-se que existe uma maior utilização de metodologias em tese teórica do que políticas que apresentam melhores propriedades práticas. Pode-se ainda perceber que o estudo de texto, estudo dirigido, seminário e estudo de caso continuam tendo uma maior ênfase no curso. O nível de contribuição é percebido, entretanto vale a ressalva de que haja uma reflexão no que tange um desequilíbrio entre o conhecimento teórico e o conhecimento experimentado.

De maneira positiva, podemos visualizar a técnica de solução de problemas como uma metodologia que se encontra em propagação em Administração e que possibilita um alinhamento da academia ao ambiente organizacional, uma vez que, o estudante se depara com o desafio de vivenciar o processo de resolução do problema e este fato é corriqueiramente contemplado nas organizações. O baixo nível de utilização das oficinas chama atenção pelo fato de que a contribuição da didática para o aluno chega a ser o dobro. Assim, o fato de não utilizar amplamente não impediu que o efeito pudesse ser visto com nitidez.

Acerca dos dados, pode-se observar, ainda, ao realizar os testes para verificação de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilks teve-se o indicativo de que a distribuição das diferenças entre os pares de observação para todas as variáveis não se distribuem de maneira gaussiana, isto é, com uma característica simétrica “curva de sino” e o n não tem tamanho considerável para garantir que as distribuições das médias amostrais se comportem como uma distribuição normal. O Teste de Wilcoxon que se mostrou como alternativa, dado que, sua viabilidade era maior em relação ao teste t-student, pode-se perceber a existência ou não de diferença entre as médias do nível de utilização e nível de contribuição. Sua hipótese nula afirmava que não havia diferenças entre os dois grupos, ou que a mediana dos grupos considerados é igual (SIEGEL; CASTELLAN JR, 2006) e isto foi aceito em dois casos: que não há divergências entre o nível de contribuição do Estudo de Texto na aprendizagem dos alunos e nível de utilização do Estudo de Texto em sua prática docente, ao nível de significância α de 5%, pois o p -valor = 0,439, bem como, que não há diferenças entre nível de contribuição do seminário na aprendizagem dos alunos e nível de utilização do

seminário em sua prática docente, ao nível de significância α de 5%, pois o p -valor = 0,290. No entanto, para as demais variáveis, verifica existência que há diferenças entre o nível de contribuição e o nível de utilização, ao nível de significância α de 5%. Isto propõe uma reflexão acerca de quais razões motivam a ocorrência da disparidade entre as duas esferas.

Ao se analisarem os dados, comprova-se que o curso de Administração não acompanha as demandas de um ensino pautado na prática e na mistificação das técnicas. Há uma habituação, entretanto, na idealização do saber como um campo que meramente ordena as coisas. Torna-se preocupante estabelecer princípios que norteiam um conhecimento emancipado, aprisionando-se ao conhecimento regulado (SANTOS, 2000). O fato talvez se explique por que o ambiente universitário em virtude da preocupação de prover um ensino universal se coloca como barreira ao passo que cria um espaço uniforme e com um processo de globalização do conhecimento. Significando, portanto, que o fato de se fazer um padrão no objetivo de impor uma ordem acaba não conferindo e se adequando a elasticidade do meio em que se está mergulhado (CORTESÃO, 2000). Em seguida, a Tabela 2 mostra de maneira holística os dados que balizam as considerações:

Tabela 2 – Síntese dos dados referentes aos Testes não paramétricos.

Estratégia de ensino	Nível de utilização na prática docente	Nível de contribuição na aprendizagem	Correlação entre o nível de utilização e o nível de contribuição da estratégia	Teste de postos de Wilcoxon (Dif. De média entre U/C*)
Estudo de Texto	6,91	6,71	0,76	0,439
Seminário	5,79	6,18	0,749	0,29
Estudo dirigido	5,59	7,06	0,773	0
Mapa Conceitual	3,35	5,06	0,784	0,002
Simpósio	2,76	4,91	0,589	0
Jogos de Empresa	1,74	4,91	0,416	0
Estudo de Caso	5,94	6,88	0,737	0,008
Aula expositiva	8,88	7,65	0,666	0
Estudo do Meio	4,26	6,26	0,642	0,01
Técnica de Fórum	3,35	4,91	0,66	0,002
Simulação	3,67	5,55	0,747	0,01
Téc.de Sol.de Problemas	5,56	7	0,578	0,012
Oficinas	2,15	5,38	0,426	0
*U/C – Par formado pelo emparelhamento do nível utilização da estratégia na prática docente e o nível de contribuição da estratégia na aprendizagem com relação a variável.				

Fonte: Elaboração Própria, 2015.

No que se refere ao teste de Kruskal-Wallis, o objetivo de assegurar que os k grupos comparados são idênticos em relação à tendência central foi conquistado. Em outras palavras, foi possível verificar se a utilização das técnicas estava atrelada ao curso que o professor era vinculado. Previamente, entendia-se que poderiam existir disparidades de percepção entre os professores de humanas e exatas, por exemplo, tendo em vista que são de áreas de conhecimento com enfoques diferentes.

Não existe, assim, uma regra para o uso dos métodos. Eles são restritos aos campos de ensino. Os alunos podem ter uma percepção diferente, entretanto, o modo como os professores lecionam não difere. Logo, se tem base para uma reflexão posterior que seja capaz de afirmar a coerência com a realidade entendida pelos discentes ou não.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O cenário mercadológico atual é marcado por uma exigência de transformações no que tange a formação de políticas que visem promover uma adequação do profissional a realidade presente. O estudo trouxe a contribuição de explorar os estilos de aprendizagem por uma perspectiva de Felder-Soloman, tendo anteriormente a exposição desta temática sob um ponto de vista de Kolb.

Outro aspecto que precisa ser mencionado é a reflexão que se tinha acerca dos conhecimentos dos estilos dos discentes. São poucos os periódicos que tratam de uma abordagem ligada aos docentes. Diante disto, também se faz necessário considerar que a noção de competências no processo de ensino aprendizagem é possível apenas por uma preocupação não apenas no aluno, mas também na valorização do professor.

O entendimento das relações entre a teoria e a prática no Curso de Administração demonstra nitidamente um desalinhamento junto ao objetivo de formar cidadãos e profissionais preparados para enfrentar o mundo de trabalho, uma vez, se tem uma frequência mínima de estratégias de ensino mais aplicáveis e capazes de tornar o conhecimento disseminado sob uma perspectiva sistematizada e interligada entre todos os elementos.

A concentração das estratégias nas aulas expositivas por vezes impossibilita que se tenha habilidades um saber teórico materializado nos conteúdos, mas é em uma composição de comportamentos, ideias, hábitos e atitudes (ARAÚJO, 2001) que pode ser conquistado com os jogos de empresa que possui um nível de utilização mínimo.

A educação que se pauta na interdisciplinaridade e contextualização das situações apropriada ao aluno uma maior disposição para que haja uma transcendência do mundo concreto visto nas disciplinas e confere potencial para que os problemas possam ser identificados e corrigidos (SANTOMÉ, 1998), e isso não é percebido por que a academia não vem direcionando bases para que exista uma disseminação de outras técnicas.

A criatividade implantada em sala de aula pelas metodologias utilizadas faz com que o aluno conquiste e desenvolva novas maneiras de viver o conhecimento e o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos docentes permitiu um paralelo e até mesmo um indicativo das relações que existem entre as metodologias que eles escolhem e a maneira como eles aprendem. O ser humano tende a escolher aquilo que ele mais se

identifica e essa identificação é transferida para a sala de aula ao passo que se usa técnicas que possuem características similares aos professores.

O currículo do curso não apresenta congruência e traz os resultados insatisfatórios que deixam de condizer com a criação de condições que façam o alunado vivenciarem experiências variadas que contribuam para seu processo de aprendizagem (FISCHER, 1980; NICOLINI, 2000; SKORA; MENDES, 2001; FISCHER, 2003). Isso é percebido quando se analisa em que em muitos casos mesmo com um uso mínimo da estratégia de ensino, ela confere uma contribuição significativa para o aluno. O desafio é refletir por meio de estudos posteriores as causas que impedem o uso de determinadas estratégias de ensino se estas conferem um saber importante para o aluno.

Quanto aos estilos de aprendizagem um dos aspectos que chamou atenção foi o fato de esclarecer que as estratégias de ensino, na visão do professor, têm o mesmo nível de utilização e contribuição independentemente. Isto leva a considerar que os professores podem ver isso por considerar que as metodologias devem ser disseminadas em mesma proporção ou também não direcionar o ensino para o alunado em questão. Acredita-se que isto precisa ser explicado com maior propriedade.

O fato de a aula expositiva ser predominante no curso de Administração indica que esses professores conduzem suas aulas expositivas de uma forma que se adequa mais ao seu estilo de aprendizagem, uma vez que a dimensão verbal do estilo de aprendizagem apresentou a menor média. Isto também leva a crer que não apenas o estilo de aprendizagem influencia, mas existem outros fatores que a ação docente.

Neste sentido, o presente trabalho contribui para uma discussão da disseminação das estratégias de ensino difundidas no curso e contribuir para uma discussão sobre o projeto pedagógico do Curso de Administração da UFPB. Os professores precisam compartilhar e vivenciar o conhecimento com os alunos, entretanto é válido entender que as escolhas da metodologia faz parte do exercício docente. Mesmo assim, é preciso visualizar a expectativa do aluno para que haja uma compatibilidade com a maneira como ele aprende. O trabalho também permite que o profissional passe a enxergar que seja em seu exercício enquanto docente, seja na vida pessoal, ele é aprendiz e o conhecimento da forma como ele aprende pode facilitar o processo e aquisição de habilidades, provocando uma mudança que começa primeiramente em si e se estende a sociedade. A proposta de correlacionar os estilos de aprendizagem dos alunos e docentes, a fim de se fomentar congruências que auxiliem o ensino aprendizagem, pode caracterizar-se como recomendação para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. T. A. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ALMEIDA, K. R. de. Descrição e análise de diferentes estilos de aprendizagem. **Interlocução**, v. 3, n. 3, p. 38-49, 2010.
- ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.
- ANASTASIOU, L.G.C. ; ALVES,L.P. (org). **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 3d. Joinville, SC: Univille, 2003.
- ANASTASIOU, L.G.C. ; ALVES,L.P. (org). **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 3d. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **Docência no Ensino Superior: Trajetória e Saberes**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.
- ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; LIMA, T. B. Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo no Curso de Administração. In: XXXVI ENCONTRO DA ANPAD, **Anais...** 2012, v. 1. p. 1-16, 2013.
- ARAÚJO, R.M.L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um estudo**. 2001.192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papirus, 2000, 3ª edição, pp.11-26.
- AYRES, A.T. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BEAVERS, A. Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. **Journal of College Teaching and Learning**, v. 6, n.7, Nov 2009.
- BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T;BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BENEDITO, V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BIGGS, J. **Teaching for quality learning at university**. 2.ed. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma, P. A . (org.). **Técnicas de ensino: Porque não?** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1993.

CASTANHO, M. E. L. M. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S e CASTANHO, Maria E. (orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Campinas: UNICAMP, 2000. (Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas).

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G., How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions. **Journal of European Industrial Training**, v. 25, n° 5, p. 248-292, 2001.

CHIA, R. Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination. **Journal of Management Studies**, v. 33, n. 4, p. 409-428, 2000.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Second edition. 2006.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Formação profissional**. 2012. Disponível em: < <http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques>>. Acesso: 10 jun, 2014.

CONTRERAS, R. N. **O pensamento dialético na educação: a vigência da proposta educacional de Paulo Freire**. Pátio, Porto Alegre, v.1, n.2, p.20-25, ago./out. 1997.

COOPLER; D. R.; SCHLINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus,1989.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão, **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I., FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira.**, v.16, n.32, p.189-213, 1994.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores: a busca da relevância. Textos, São Paulo, 1983, n. 06, p. 37-41.

CASTRO, A.D. CARVALHO, A.M.P. (org). **Ensinar a ensinar – Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Pioneira, 2001.

COLL, C et al. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORTESÃO, L. **Escola, sociedade, que relação?** 3. ed. Porto: Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CUNHA, M. I., LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 2 ed. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1987. 118 p.

_____. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Outro professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem.** Jundiaí: Paco editorial, 2011.

_____. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DESAULNIERS, J.B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 18. n. 60, p. 51-63, dez. 1997.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1974.

DIAS, R. **Aprender a Aprender. Metodologia para Estudos Autônomos.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FEITOZA, L. A.; CORNELSEN, J. M.; VALENTE, S. M. P. (2007) – Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, vol. 12, nº 2, p. 158-167.

FELDER, R. M. Matters of style. **ASCE Prism**, v. 6, n. 4, p. 18-23, 1996.

FELTRAN, R. C. de S.; FILHO, A. F.. Estudo do Meio. In: VEIGA, Ilma de Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli ? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e sociedade**.v10.n.28 ago/dez,2003.

FISHER, T. **Ensino de Administração: é urgente a mudança dos currículos?** **Boletim nº 1**. Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 1980.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Educação e mudança. In: **Coleção Educação e Comunicação**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fixer. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1999. 206 p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL , J; JOHNSON, P. **Research methods for managers**, 3rd edn. London: Sage, 2002.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2^a ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança**. Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2004.

HEDRICK, T. E; BICKMAN, L; ROG, D. J. **Applied Research Design: A Practical Guide**. New York: John Wiley & Sons, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 118p.

INSPER. Instituto de Ensino e Pesquisa. **O estudo de caso como prática pedagógica**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=miTz_NybA28>. Acesso em: 13 de jun. 2014.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2005.

JACOBSON, L. V. **O potencial de utilização do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador:** considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. São Paulo: USP, 2003. (Tese de Doutorado em Administração de Empresas – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP).

KNOWLES, M.; HOLTON III, E.; SWANSON, R. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** São Paulo: Campus, 2009.

KNOWLES, M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. **Cambridge Adult Education**, 1980.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. The learning way: méta-cognitive aspects of experiential learning. **Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal**, v.40, 297-327, 2009.

KOLB, D. A. **Experimental learning:** experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

_____. A gestão e o processo de aprendizagem. In K. Starkey. **Como as organizações aprendem: relatos dos sucessos das grandes empresas.** São Paulo: Futura, 1997.

_____. A Gestão e o Processo de Aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as Organizações Aprendem.** São Paulo: Futura, 1997.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças de trabalho? In: CASTANHO, S e CASTANHO, Maria E. (orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LEITE, D. B. C. A aprendizagem do estudante universitário. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. **Universidade futurante:** produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

LIMA, T. B. de. **Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo de caso no curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.** 221 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa - PB, 2011.

LOPES, W. M. G. **Ils – Inventário de Estilos de Aprendizagem de Felder-Saloman:** Investigação de Sua Validade em Estudantes Universitários de Belo Horizonte. Florianópolis, 2002. (Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção).

LOWAN, J. **Dominando as técnicas do ensino.** São Paulo: Atlas, 2004.

LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, J.M. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu (MG). Anais eletrônicos...Disponível em:<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

MACHADO, M. C. Resenhas: - Aprendizagem de Resultados: uma Abordagem Prática para Aumentar a Efetividade da Educação Corporativa - (M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson - 2009). **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, art. 1, p. 1189-1190, 2011.

MAIA, G. L. L.; IPIRANGA, A. S. R. O perfil de competências do trabalhador do conhecimento: um estudo multicaso nas empresas do segmento de TI & T. In: **Repensando as organizações: da formação à participação**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. p. 339-362.

MARINI, R. M. **Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Marini**. Brasília: IPEA, 2013.

MARION, A. L. C. **Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 2007.

MARSICK, V. J.; O'NEIL, J. The many faces of action learning. **Management learning**, v. 30, p. 159-176, 1999.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S e CASTANHO, Maria E. (orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

_____. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando Administradores Além das Fronteiras. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, abr-jun, 2003.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre, 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acessado em: 1 fev. 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma; reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÉRICI, I. G. **Didática do ensino superior**. São Paulo: IBRASA, 1993.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1967. 239p, il. (Biblioteca Fundo Universal de Cultura. Estante de pedagogia).

NICOLINI, A. M. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo: EAESP-FGV, v. 43, n. 2, abr/jun, 2003. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol43-num2-2003/qual-sera-futuro-fabricas-administradores>. Acesso em: 21 nov. 2013.

NICOLINI, A. M. Teoria, prática, indivíduos e organizações: uma visão caleidoscópica da aprendizagem em administração. In: II Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009.

NICOLINI, A. M. **A Graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 29-41.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. A. Implantando o Laboratório de Gestão: um Programa Integrado de Educação Gerencial e Pesquisa em Administração. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 13., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2010.

OLIVIERI, M. de F. A.; OLIVIERI, M. A.; BALLABEN, C. R. **Didática e Práticas do ensino superior**. São Paulo: Globus editora, 2013.

PACHANE, G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: **Anais...** 27 ANPED, 2004. Disponível em < <http://www.anped.org.br/> >. Acesso em: 18. jul. 2014.

PASHLER, H; MCDANIEL, M; ROHRER, D; BJORK, R. Learning styles: concepts and evidence. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 9, n. 3, p. 105-119, 2008.

PEREIRA, M. de A. **Ensino-Aprendizagem em um contexto dinâmico - o caso de planejamento de transportes**. São Carlos: UFSC, 2005.(Tese de Doutorado em Engenharia Civil - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo).

PESSANHA, J. A. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. Cad. ANPED, n.4, p.7-36,1993.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU; L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROGA, A. L. F. **A pedagogia das competências nos cursos técnicos do CEFET-PB: limitações e contradições**. João Pessoa, 2006. 128f. (Dissertação). Mestrado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba.

QUINN, R.; THOMPSON, M.; FAERMAN, S.; MCGRATH, M. **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 2. ed. São Paulo. Cortez: 2002.

RANGEL, Mary. **Representações e reflexões sobre o "bom professor"**. Petrópolis: Vozes, 2001.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5. Oct. 1999.

ROGLIO, K. de D. **O executivo reflexivo: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais**. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROPÉ, F. TANGUY, L. (Org). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

SAUAIA, A. C. A. **Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a educação gerencial**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **The reflective practioner: how professionals think in action**. USA. Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SEKARAN, U. **Research methods for business: a skill-building approach**. New York: John Wiley & Sons, 2007.

SILVA, A. B. da. **Como os Gerentes Aprendem?** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, p. 86-106, 2007.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

SOBRINHO, J. D. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. S. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. (A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência). São Paulo: Cortez, Vol 1, 2000.

SENGE, P. Além da 5ª Disciplina. **HSM Management**, São Paulo, n. 19, p. 18-22, mar./abr, 2000.

SIEGEL, S.; CASTELLAN Jr., N. J. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2007.

SKORA, C. M.; MENDES D.. As coisas novas: porque TGA parou no tempo. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 25., 2001, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas: ANPAD, 2001.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** um esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino:** Interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de Educação, 10. Pelotas, jan./jun., p. 15-47.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, S. Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 73, p. 209-244, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento Projeto de Ensino -Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, I. P. A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar.** In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: INEP, 2005.

WANDERLEY, L. E.W. **O que é universidade.** 2ª rev. 9 Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. ARNAU, L. **11 ideias chave:** cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó, 2007.

ANEXO A – Questionário de Pesquisa



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA:

“Estilos de Aprendizagem e a Prática Docente no Curso de Administração da UFPB”

Parte I:

Prezad@s Docentes, para cada uma das 44 questões abaixo, são apresentadas duas opções de resposta. Leia cada uma delas com atenção e escolha uma das alternativas de resposta que você considera mais relacionada a sua maneira de aprender. Se ambas as respostas parecem se aplicar a você, escolha a que mais frequentemente orienta a sua ação quando está vivenciando uma situação de aprendizagem.

1. Entendo algo melhor depois de	() testar.	() pensar sobre.
2. Considero-me	() realista.	() inovador.
3. Quando penso sobre o que fiz ontem, é mais provável que eu	() pense em uma imagem.	() pense em palavras.
4. Costumo	() compreender os detalhes de um assunto, mas posso me confundir no entendimento de sua estrutura global.	() compreender a estrutura global, mas posso me confundir para entender os detalhes.
5. Quando estou aprendendo algo novo, isso me ajuda	() a falar sobre.	() a pensar sobre.
6. Se eu fosse um professor, eu teria preferência em ensinar um curso	() que abordasse fatos e situações da vida real.	() que abordasse ideias e teorias.
7. Prefiro obter novas informações a partir de	() imagens, diagramas, gráficos ou mapas.	() orientações por escrito ou informações verbais.
8. Uma vez que entendo	() todas as partes, entendo o todo.	() o todo, entendo como as partes se encaixam.
9. Em um grupo de estudos, trabalhando em um material difícil, é mais provável que eu	() participe e contribua com ideias.	() fique sentado escutando.
10. Acho que é mais fácil	() aprender fatos.	() aprender conceitos.
11. Em um livro com muitas fotos e gráficos, eu provavelmente	() examino as imagens e gráficos com cuidado.	() me concentro no texto escrito.
12. Quando resolvo problemas de matemática	() geralmente trabalho do meu jeito em busca das soluções, um passo de cada vez.	() geralmente apenas vejo as soluções, mas depois tenho que me esforçar para descobrir os passos para chegar até elas.
13. Nas aulas que já tive	() conheci muito dos alunos.	() raramente conheci muito dos alunos.
14. Na leitura de não-ficção, eu prefiro	() algo que me ensine novos fatos ou me diga como fazer alguma coisa.	() algo que me dê novas ideias para pensar.
15. Eu gosto de professores que	() passam um monte de diagramas no quadro.	() que passam bastante tempo explicando.
16. Quando estou analisando uma história ou um romance	() penso nos incidentes e tento agrupá-los para descobrir os temas.	() só descubro os temas quando concluo a leitura e, então, tenho que voltar para encontrar os incidentes que os representam.
17. Quando começo uma tarefa da faculdade em casa, sou mais propenso a	() trabalhar na solução imediatamente.	() tentar compreender o problema, primeiramente.
18. Prefiro a ideia de	() certeza (prática).	() teoria.
19. Lembro-me melhor do que	() vejo.	() ouço.
20. Para mim é mais importante que um professor	() esquematize seu material em etapas sequenciais e de forma clara.	() dê uma visão geral de seu material e o relacione com outros assuntos.
21. Prefiro estudar	() em grupo.	() sozinho.
22. É mais provável que eu seja considerado	() cuidadoso com os detalhes do meu trabalho.	() criativo sobre como faço meu trabalho.
23. Quando recebo orientações para chegar a um lugar novo, prefiro	() um mapa.	() orientações por escrito.
24. Aprendo	() a um ritmo bastante regular. Se estudar bastante “me dou bem”.	() de forma irregular. Inicialmente fico totalmente confuso e, de repente, tudo se encaixa.
25. Prefiro primeiro	() testar as coisas.	() pensar sobre como vou realizar alguma coisa.
26. Quando estou lendo por lazer, gosto que os escritores	() digam claramente o que querem dizer.	() digam as coisas de maneira criativa e interessante.
27. Quando vejo um diagrama ou esquema em sala de aula, sou mais propenso a lembrar	() da figura.	() do que o professor disse sobre isto.
28. Ao considerar um conjunto de informações, sou mais propenso a	() me concentrar nos detalhes e perder a visão do todo.	() tentar entender a ideia geral antes de entrar nos detalhes.
29. Lembro-me com mais facilidade	() de algo que fiz.	() de algo que tenho pensado muito a respeito.
30. Quando tenho que realizar uma tarefa, prefiro	() especializar-me em uma forma de fazê-la.	() encontrar novas maneiras de realizá-la.
31. Quando alguém está me mostrando dados, prefiro	() as tabelas ou gráficos.	() o texto que resume os resultados.

32. Ao elaborar um trabalho relacionado ao curso, sou mais propenso a	() elaborar (pensar sobre ou escrever) o início e ir avançando.	() elaborar (pensar sobre ou escrever) diferentes partes do texto para, em seguida, ordená-las.
33. Quando tenho de fazer trabalhos em grupo, prefiro	() fazer um brainstorming (tempestade de ideias) com o grupo, onde todos contribuem com ideias.	() fazer um brainstorming (tempestade de ideias) individual e, em seguida, discutir com grupo para compará-las.
34. Considero um grande elogio chamar alguém de	() sensato (com bom senso).	() imaginativo.
35. Quando encontro pessoas em uma festa, sou mais propenso a lembrar	() da aparência delas.	() do que disseram de si próprias.
36. Quando eu estou aprendendo um assunto novo, prefiro	() manter o foco naquele assunto, aprendendo o máximo que eu posso sobre ele.	() tentar fazer conexões entre aquele assunto e outros temas relacionados a ele.
37. Sou mais propenso a ser considerado uma pessoa	() extrovertida.	() reservada.
38. Prefiro cursos que enfatizam	() material concreto (fatos, dados).	() material abstrato (conceitos, teorias).
39. Para entretenimento, prefiro	() assistir TV.	() ler um livro.
40. Alguns professores iniciam suas aulas com uma visão geral do que vai ser visto. Essa visão geral	() é pouco útil para mim.	() é muito útil para mim.
41. A ideia de fazer tarefas da faculdade em grupos, com uma nota única para todo o grupo,	() me agrada.	() não me agrada.
42. Quando estou fazendo cálculos longos,	() repito passo a passo e verifico o que fiz cuidadosamente.	() acho cansativo verificar o que fiz, mas me sinto obrigado a verificá-lo.
43. Descrevo lugares que fui	() de forma fácil e precisa.	() com dificuldade e sem muitos detalhes.
44. Quando resolvo problemas em um grupo, é mais provável que eu	() pense nas etapas e no processo de solução.	() pense nas possíveis consequências ou possíveis aplicações da solução em diversas áreas.

Parte II – Informações do Docente

<p>1. Disciplina(s) que leciona no Curso:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Departamento a que está vinculado (a):</p> <p>_____</p> <p>3. Titulação: _____</p>	<p>4. Ano de ingresso na UFPB: _____</p> <p>5. Vínculo:</p> <p>() Professor Efetivo</p> <p>() Professor Substituto/Temporário</p> <p>6. Gênero:</p> <p>a) () Masculino</p> <p>b) () Feminino</p>
--	--



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA:

“Estilos de Aprendizagem e a Prática Docente no Curso de Administração da UFPB”

Parte II

As estratégias de ensino são dispositivos didático-pedagógicos utilizados pelo professor para mediar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de seus alunos. A seguir, são apresentadas várias estratégias de ensino com as suas respectivas definições. Indique o nível de utilização de tais estratégias em sua prática docente. Além disso, também indique a sua percepção sobre o potencial de contribuição da estratégia de ensino na aprendizagem dos alunos.

Para balizar o seu entendimento, considere as seguintes definições:

- **Nível de Utilização:** indica a frequência em que você utiliza/utilizou a estratégia de ensino em sua prática docente.

- **Nível de Contribuição:** indica a sua percepção sobre o potencial de contribuição da estratégia de ensino para a aprendizagem dos alunos.

Utilize a escala abaixo para indicar a resposta que representa a sua percepção sobre o nível de utilização da estratégia em sua prática docente e a contribuição de tais estratégias de ensino na aprendizagem.

Nenhuma					Razoável					Elevada				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

ESTRATÉGIA DE ENSINO	Nível de Utilização da Estratégia em sua prática docente	Nível de Contribuição da Estratégia na Aprendizagem dos alunos
Estudo de Texto: estratégia de ensino em que o aluno explora a ideia do autor a partir do estudo crítico de um texto, que poderá ser elaborado pelo próprio professor, extraído de uma obra, periódico ou outra fonte e deverá ser de interesse do aluno, favorecer a reflexão, devendo estar inserido em um contexto mais amplo de conhecimento do aluno.		
Seminário: é uma técnica de discussão utilizada no ensino, mediante a qual um grupo de estudantes, sob a orientação de um instrutor, investiga problemas e relata os resultados para discussão e crítica. Deve ser usado de forma suplementar, após o estudante ter informações e experiências indispensáveis ao entendimento do assunto.		
Estudo dirigido: é uma técnica de ensino em que os alunos executam em aula, ou fora dela, um trabalho determinado pelo professor, que os orienta e os acompanha, valendo-se de um capítulo do livro, um artigo, um texto didático ou mesmo de um determinado livro.		
Mapa Conceitual: é um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos e que derivam da própria estrutura conceitual do conteúdo. Os mapas conceituais podem ser usados para negociar significados.		
Simpósio: consiste numa reunião de palestras e preleções breves apresentadas por vários indivíduos (dois a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto.		
Jogos de Empresas: é um exercício sequencial de tomada de decisões, que recria o ambiente de uma organização e leva os participantes a se submeterem a forças competitivas, econômicas, legais, sociais e políticas, que criam oportunidades e ameaças, submetem e orientam o comportamento que simula a realidade de uma empresa.		
Estudo de Caso: é um relato que retrata uma situação vivida por uma empresa ou por um profissional em determinado momento e que recria o ambiente em que ocorrem decisões nas empresas.		
Aula Expositiva: caracterizada na literatura pedagógica pela preleção verbal do professor aos alunos, com o objetivo de transmitir conhecimentos, apresentar novos assuntos ou esclarecer princípios e conceitos.		
Estudo do Meio: consiste no estudo direto do contexto natural e social no qual o aluno se insere, que propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida e desenvolve habilidades de observação, pesquisa, coleta de dados, organização, análise e síntese das informações, elaboração e comunicação de conclusões.		
Técnica do Fórum: consiste numa reunião na qual todos os membros do grupo têm oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. É apropriada para debater e obter, de maneira informal, ideias ou opiniões de todos os integrantes do grupo, desinibir os participantes diante de um auditório, propiciar um rápido levantamento de opiniões.		
Simulação: é um exercício em grupo em que os alunos identificam, estudam e planejam novas iniciativas de negócios com ou sem o apoio da tecnologia da informação.		
Técnica de Solução de Problemas: é a apresentação de um problema específico a ser resolvido pelo aluno na medida em que ele aprofunda seus conhecimentos sobre a temática.		
Oficina (Laboratório ou workshop): É uma reunião de um pequeno número de pessoas (em torno de 15) com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista.		

Agradecemos a sua Participação!